

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“Experiencias de desarrollo profesional docente para la construcción
de la identidad en el Nivel Medio Superior”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

P r e s e n t a

MACARENA DE MATEO GORRÁEZ

Directora: Dra. Elvia Garduño Teliz

Lectores: Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz
Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Cuidad de México, 2025

In memoriam Dr. José Guillermo Díaz Muñoz
Gracias siempre por su acompañamiento y palabras de aliento
Descanse en paz

Agradecimientos

Cerrar procesos invita a detenerse y mirar hacia atrás para reconocer el camino recorrido. Ese trayecto siempre está lleno de personas. Mi doctorado no fue la excepción, y quiero dedicar este espacio para agradecer a quienes me acompañaron. Algunos han estado siempre; otros llegaron en el camino.

En primer lugar, como siempre, gracias a **mi mamá, mi hermano** y a toda **mi familia**. Sin ustedes no sería lo que soy. Gracias por estar y por tolerar mi constante cantaleta: “hoy no puedo, tengo que hacer tesis”.

Gracias infinitas a la **Dra. Elvia Garduño Teliz**. Sin su acompañamiento, guía y constantes porras esto no hubiera sido posible. Saber que contaba con su apoyo y consejo me dio la seguridad necesaria para continuar en los momentos más complejos del proceso.

Agradezco profundamente a mis maestros. A **Luis Medina Gual**, por impulsarme a hacer lo que nunca imaginé, por mostrarme nuevos horizontes y obligarme a salir de mi zona de confort. A **Cristina Perales**, por mostrarme este mundo de la metodología de la investigación; admiro profundamente tu forma de enseñar y tu capacidad de explicarnos lo necesario, incluso ante la diversidad de proyectos que llevábamos a tus clases. A **Manolo López Pereyra**, por orientarme en mis momentos de desesperación me enseñaste un camino para salir renfocar mi proyecto y salir adelante.

Gracias a los **miembros de mi comité** durante los seminarios de evaluación. Su retroalimentación fue clave en la evolución de este proyecto, además de permitirme compartir y aprender de ustedes cada semestre.

A mis queridas misses: **Ana Rosa, Ruth Lo, Andy y Montse**. Gracias por confiar en mí y apoyarme en este loco proceso de investigación. Sus aportaciones a este proyecto fueron verdaderamente invaluable.

A **mis amigos** de siempre, gracias por aguantarme y apoyarme una vez más en el proceso de hacer una tesis. Especialmente a **Ana Luisa**, por aventurarse a leer mi trabajo y ayudarme a corregir.

A mis colegas y ahora amigos: **Miriam, Bety, Tahtiali, Estela, Luz y Migue**. Conocerles ha sido uno de los mejores regalos que me trajo el doctorado. No sé qué habría sido de mí sin su hombro para llorar cuando las cosas no salían, y para compartir las alegrías que solo ustedes saben lo que significan.

Índice

Resumen.....	8
I. Introducción	12
II. Planteamiento del problema	15
2.1) Preguntas y objetivos de investigación	30
III. Justificación.....	31
IV. Estado del conocimiento	41
4.1) Revisión de la literatura	41
4.2) Participantes de las investigaciones	45
4.3) Objetivos de investigación y hallazgos.....	48
4.4) Métodos y técnicas de recolección	51
4.5) Teorías	54
4.6) Conceptos de identidad.....	56
4.7) Coincidencias, controversias y posibles vacíos	58
V. Marco teórico y conceptual.....	63
5.1) La práctica docente	64
5.2) La experiencia docente	69
5.2.1) El ciclo de vida profesional docente	70
5.3) El Desarrollo Profesional Docente.....	74
5.4) Teoría de la Identidad y el Interaccionismo Simbólico	79
5.5) La identidad	83
5.5.1) La Identidad Docente	85
5.5.2) Contenidos de la identidad docente	87
VI. Marco contextual.....	93
6.1) Educación Media Superior	94
6.2) Perfil del docente en EMS	101
6.2.1) Perfil de los participantes de la investigación.....	110
6.3) La formación continua en el NMS	112
VII. Marco Metodológico	121
7.1) La dimensión investigativa	122
7.1.1) El Método	124
7.1.2) Técnicas a utilizar.....	132
7.1.3) Muestreo y cohortes	136

7.1.4) Método de análisis.....	140
7.1.5) Triangulación	143
7.1.6) Consideraciones éticas	146
7.1.7) Criterios de calidad de la investigación	147
7.2) La dimensión formativa	149
7.2.1) Diseño del taller.....	151
7.2.2) Proceso de validación del taller.....	155
7.2.3) Momentos de implementación.....	157
7.2.4) Evaluación del taller	159
VIII. Análisis de datos	162
8.1) Descripción del proceso de análisis	162
8.2) Análisis e interpretaciones.....	167
8.2.1) Análisis e interpretación de relatos.....	167
8.2.2) Análisis e interpretación del Journey Plot.....	208
IX. Resultados	222
X. Discusión y conclusiones.....	238
XI. Aportes de la investigación	248
XII. Alcances, limitaciones y futuras líneas	253
XIII. Referencias	257
XIV. Anexos	269
Anexo 1: Secuencias didácticas	269
Anexo 2: Cuadernillo de actividades	274
Anexo 3: Resultados del jueceo	283
Anexo 4: Padlet del taller.....	288
Anexo 5: Invitación al taller.....	289
Anexo 6: Poster Seminario Interinstitucional	291
Anexo 7: Video del segundo taller.....	292

Índice de Figuras

Figura 1: Problemáticas relacionadas con la formación continua.....	18
Figura 2: Relación entre conceptos clave de la investigación	63
Figura 3: Etapas del ciclo de vida profesional docente.....	71
Figura 4: Proceso de DPD	77
Figura 5: Premisa del Interaccionismo Simbólico	80
Figura 6: Premisa de la Teoría de la Identidad.....	81
Figura 7: Contenidos de la identidad docente	88
Figura 8: Componentes del marco teórico.....	92
Figura 9: Niveles del sistema educativo mexicano	95
Figura 10: Subsistemas de la EMS.....	96
Figura 11: Componentes de las intervenciones formativas	114
Figura 12: Ruta de avance general del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026.....	116
Figura 13: Componentes de la dimensión investigativa	121
Figura 14: Proceso de diseño e implementación del taller	122
Figura 15: Ejemplo Journey Plot.....	133
Figura 16: Momentos del taller	152
Figura 17: Evaluación del taller (Primera Cohorte).....	160
Figura 18: Evaluación del taller (Segunda cohorte).....	161
Figura 19: Proceso de análisis.....	162
Figura 20: Journey Plot (Actividad 4).....	166
Figura 21: Conocimientos de la ID.....	178
Figura 22: Relaciones con los alumnos	185
Figura 23: Relaciones con los pares.....	186
Figura 24: Procesos Colectivos	190
Figura 25: Etapas del ciclo docente presentes en los relatos.....	191
Figura 26: Coocurrencia entre Experimentación, aprendizaje y contenidos de la ID	201
Figura 27: Patrones Journey Plot	212
Figura 28: Experiencias significativas (Journey Plot)	216
Figura 29: Configuración de la ID	224
Figura 30: Coocurrencia entre contenidos de la ID y etapas de la carrera.....	227
Figura 31: Relación entre Identidad, Práctica y Experiencia Docente.....	232
Figura 32: DPD en las etapas del ciclo de vida docente	233

Índice de Tablas

Tabla 1: Comparación entre modalidades de formación.....	21
Tabla 2: Diferencias entre la formación continua y el DPD.....	27
Tabla 3: Palabras clave, revisión de la literatura.....	41
Tabla 4: Artículos seleccionados.....	42
Tabla 5: Participantes de las investigaciones	46
Tabla 6: Métodos y técnicas en el estado del conocimiento.....	51
Tabla 7: Contenidos y procesos que conforman la identidad	84
Tabla 8: Contenidos de la ID (Actividad 1).....	163
Tabla 9: Caracterización de la ID (Actividad 2).....	164
Tabla 10: Experiencias docentes (Actividad 3)	165
Tabla 11: Número de códigos	168
Tabla 12: Número de categorías.....	168
Tabla 13: Descripción de categorías	169
Tabla 14: Motivaciones: Desarrollo de los alumnos.....	174
Tabla 15: Motivaciones: Impacto en la sociedad	175
Tabla 16: Motivaciones: Transmitir conocimiento y cultivar la cultura	176
Tabla 17: Conocimientos que configuran la ID	179
Tabla 18: Procesos Identitarios de aprendizaje	182
Tabla 19: Procesos identitarios de reflexión	183
Tabla 20: Inicio de la carrera	192
Tabla 21: Procesos relacionales al inicio de la carrera	193
Tabla 22: Emociones al inicio de la carrera	194
Tabla 23: Relaciones y contenidos de la ID al inicio de la carrera.....	195
Tabla 24: Etapa de estabilidad.....	196
Tabla 25: Procesos de formación en la etapa de experimentación	199
Tabla 26: Eventos de la práctica en la etapa de experimentación.....	200
Tabla 27: Eventos en la etapa de crisis	202
Tabla 28: Número de códigos Journey Plots	208
Tabla 29: Descripción de categorías (Journey Plot).....	209
Tabla 30: Relación entre motivaciones y roles (contenidos de la ID)	225

Resumen

La docencia es una labor desafiante, pues hoy en día exige mucho más que la mera transmisión de conocimientos. Implica orquestar un sinnúmero de elementos, tanto internos como externos, para generar experiencias que promuevan el aprendizaje estudiantil. Esto requiere procesos de formación docente constantes que ayuden al profesorado a enfrentar la vertiginosidad del fenómeno educativo.

En México, en el Nivel Medio Superior (NMS), esta situación se acentúa, ya que quienes ejercen la labor docente, en la mayoría de los casos, se forman en una práctica situada y diversa que genera experiencias particulares y conexiones con el nivel básico y superior. En este sentido, la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone la valorización de la profesión docente y, con ello, plantea el Desarrollo Profesional Docente (DPD) como un proceso personal e identitario, vinculado al contexto y a la mejora de la práctica docente.

Desde un paradigma interpretativo, la teoría del interaccionismo simbólico, un enfoque cualitativo y el método narrativo, esta investigación atiende a la necesidad de profundizar y conectar las experiencias, la identidad y la práctica docente. Se busca comprender los sentidos y significados de las experiencias de DPD para explicar cómo estas contribuyen a la construcción de la identidad profesional en el NMS.

Como parte de los aportes y de la concreción de acciones de DPD, se diseñó e implementó para la recolección de datos, un taller digital denominado “Caminos Identitarios” en dos cohortes de profesores que cumplieron con los criterios de un muestreo por voluntarios y conveniencia. En este taller, los participantes desarrollaron relatos personales y *journey plots* que dan cuenta de sus experiencias y construcción identitaria a lo largo de las distintas etapas de su vida profesional.

Los resultados de la investigación, obtenidos mediante un proceso de triangulación metodológica entre instrumentos, permitieron identificar los contenidos y procesos que configuran la identidad docente, caracterizar las experiencias más significativas de su práctica y describir el impacto que éstas

tuvieron en su identidad. Asimismo, se logró explicar la relación entre identidad, experiencia y práctica docente. Por último, se logró definir que el desarrollo profesional ocurre cuando una experiencia significativa promueve procesos identitarios que generan un cambio en la práctica, implicando crecimiento o evolución, lo que contribuye a consolidar la identidad docente.

Estos resultados aportan información relevante para replantear las políticas educativas en torno a la formación docente, desde una perspectiva más holística y centrada en el propio docente. El objetivo es generar experiencias de desarrollo profesional más personalizadas, que reconozcan la relevancia de la identidad y la experiencia docente como motores de la mejora continua de la práctica docente y, por ende, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente, Identidad Docente Profesional, Experiencia Docente, Práctica Docente, Nivel Medio Superior.

Abstract

Teaching is a challenging task, as today it requires much more than the mere transmission of knowledge. It involves orchestrating countless elements, both internal and external, to generate experiences that promote student learning. This requires constant teacher training processes that help teachers cope with the rapid pace of the educational change.

In Mexico, at the High School level, this situation is accentuated, as those who work as teachers are, in most cases, trained in a situated and diverse practice that generates particular experiences and connections with the basic and higher levels. In this sense, the new Mexican educational reform (Nueva Escuela Mexicana, NEM) proposes the valorization of the teaching profession and, with it, proposes Teacher Professional Development (TPD) as a personal and identity-building process, linked to context and the improvement of educational practice.

From an interpretive paradigm, the theory of symbolic interactionism, a qualitative approach, and the narrative method, this research addresses the need to deepen and connect experiences, identity, and teaching practice. It seeks to understand the meanings and significances of TPD experiences to explain how they contribute to the construction of professional identity of high school professors.

As part of the contributions and implementation of TPD actions, a digital workshop called “Caminos Identitarios,” (Identity Paths) was designed and implemented applied to two cohorts of teachers who met the criteria for voluntary and convenience sampling. In this workshop, participants developed personal narratives and journey plots that reflect their experiences and identity construction throughout different stages of their professional lives.

The results of the research, obtained through a process of methodological triangulation between instruments, made it possible to identify the contents and processes that shape teachers identity, characterize the most significant experiences of their practice, and describes the impact these had on their identity. It was also possible to explain the relationship between identity, experience, and teaching practice. Finally, it was determined that professional development

occurs when a significant experience promotes identity-construction processes that generate a change in practice, implying growth or evolution, which contributes to consolidating teacher identity.

These results provide relevant information for rethinking educational policies around teacher training from a more holistic perspective focused on the teacher themselves. The objective is to generate more personalized professional development experiences that recognize the relevance of identity and teaching experience as drivers of continuous improvement in educational practice and, therefore, in teaching-learning processes.

Key words: Teacher Professional Development, Professional Teaching Identity, Teaching Experience, Educational Practices, High School Teachers

I. Introducción

En el contexto educativo actual, el docente y su formación son temas relevantes para la reflexión y la investigación, ya que la intervención docente sigue siendo uno de los factores clave para la calidad de los sistemas educativos. Esto es así a pesar de que la figura docente no constituye el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2019; Cuevas e Inclán, 2021; Evangelista, 2015; Hernández y González 2019; OIE, 2010; UNESCO, 2016).

Los constantes cambios que vive nuestra sociedad en la actualidad se traducen en nuevos retos y exigencias para las escuelas, los cuales han transformado el rol del docente. Su labor ya no se limita a la transmisión de saberes, sino que abarca también dimensiones afectivas, emocionales y sociales (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Tedesco y Tenti, 2002).

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de implementar procesos de formación continua para los docentes en servicio, que les permitan desarrollar las competencias necesarias para comprender y analizar el contexto, afrontar las demandas y asumir una postura crítica ante los retos actuales (Calvo, 2007; Cuevas e Inclán, 2021; Day y Sachs, 2004; Dussel, 2007; Tardif, 2016; Tedesco y Tenti, 2002; UNESCO, 2016 y Vezub, 2019).

A pesar de la relevancia de estos procesos formativos para mejorar las prácticas de enseñanza, las investigaciones señalan diversos retos para que tengan un impacto significativo en las aulas. Estos desafíos están relacionados con la verticalidad en el diseño de las experiencias, las metodologías implementadas, el escaso reconocimiento y participación de la figura docente, así como la falta de claridad de las políticas educativas (Calvo, 2019; Bilbao y Monereo, 2011; Day y Sachs, 2004; Monereo, 2010a; Monereo et. al., 2009; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016).

Todo lo anterior evidencia la necesidad de estudiar los procesos formativos desde una perspectiva centrada en el docente, considerando sus creencias, motivaciones y las particularidades del contexto en el que ejerce su práctica. En este sentido, el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) se presenta como una alternativa para analizar los procesos de formación continua, cuya

finalidad última es transformar las creencias docentes a partir de la reflexión sobre la experiencia, con el objetivo de generar cambios en la práctica y mejorar los aprendizajes del estudiantado. (Elías-Hernández y Ortiz, 2019; Kelchtermans, 2005; Tardif, 2016; Vaillant y Marcelo, 2016).

Esta visión requiere adentrarse en los procesos de aprendizaje que el docente vive a lo largo de experiencia y comprender cómo estos aprendizajes transforman sus creencias y prácticas. En este sentido el análisis y la comprensión de la identidad docente (ID) cobran relevancia, ya que la identidad se convierte en una "ventana" para entender por qué un profesor actúa como lo hace y para determinar si las experiencias de DPD han tenido un impacto significativo en él.

La identidad se entiende como un constructo polisémico conformado por una serie de contenidos relacionados con el contexto y con la forma en que la persona interpreta sus experiencias y relaciones con otros. Esta se construye en la práctica, a partir de la interacción de dichos elementos (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Cantón y Tardif, 2018; Day et. al., 2006; García y Gallego-Domínguez, 2018; Lauriala y Kukkonen, 2005; Monereo, 2019; Rodgers y Scott, 2008; Tardif, 2016; Tejeda, 2018).

A partir de lo anterior, se establece la relación entre los conceptos de ID y DPD, los cuales convergen en la práctica docente. Esta constituye el escenario donde se construye y evoluciona la identidad, gracias a las experiencias que el docente vive, las cuales provocan aprendizajes y, por ende, transformaciones identitarias (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Fontanilla, 2021; Lauriala y Kukkonen, 2005; Martínez y de Ibarrola 2018; Monereo, 2010a; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020).

En este marco, la presente investigación busca dar cuenta de las experiencias de DPD vividas por los docentes, que contribuyen a la construcción y reconstrucción de su identidad. El objetivo es identificar los contenidos y procesos que la configuran, y explicar cómo las experiencias de aprendizaje generan cambios en la práctica. Esto permitirá generar conocimiento sobre las experiencias de DPD, con el fin de tomar mejores decisiones respecto a los procesos de

formación continua, y fortalecer las prácticas de aquellos profesionistas de la docencia que no cuentan con una formación inicial en esta área, para que puedan enfrentar los retos que implica formar a las nuevas generaciones en el nivel medio superior (NMS).

A partir de lo anterior, el presente documento describe la problemática de la formación continua, cómo el DPD representa una alternativa para aproximarse a este fenómeno, y el papel que juega la identidad docente en el comportamiento profesional de los profesores.

Asimismo, se incluye una justificación que resalta la relevancia de esta investigación y las aportaciones que se pretende hacer a este campo del conocimiento. A continuación, se presenta el estado del conocimiento, donde se exponen los hallazgos de la revisión de la literatura respecto a cómo se han estudiado el desarrollo profesional y la identidad docente.

A partir del estado del conocimiento, se identificaron algunas teorías que sirven como marco de referencia para definir y aproximarse a los conceptos clave de la investigación: práctica, experiencia, desarrollo profesional e identidad docente.

De igual manera, se presenta el marco contextual, en el que se especifican las características del nNivel Medio superior, las particularidades del perfil docente en este nivel y los programas que actualmente propone la SEP para su formación. Este es el contexto en el que se desarrollará la investigación debido a las necesidades particulares que presentan los profesores de este nivel al no contar con procesos de formación inicial específicos.

También se incluye el marco metodológico, donde se explica y justifica la elección del método, así como las técnicas y estrategias para la construcción, el análisis y la triangulación de los datos.

Por último, se describe el proceso de análisis y las interpretaciones resultantes, para, posteriormente, presentar los resultados de la triangulación a manera de corolarios, así como las conclusiones y reflexiones finales de este trabajo de investigación.

II. Planteamiento del problema

En el contexto educativo actual, el docente y su rol sigue siendo un tema relevante para la reflexión y la investigación, a pesar de que ya no ocupan el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación se considera uno de los ejes claves para el desarrollo social y económico de cualquier nación, mientras que la labor docente constituye uno de los factores determinantes para la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Calvo, 2019; Cuevas e Inclán, 2021; Evangelista, 2015; Hernández y González 2019; OEI, 2010; UNESCO, 2016).

A partir de lo anterior, Calvo (2019) y UNESCO (2019) identifican cuatro aspectos clave sobre la docencia que los países latinoamericanos deben atender para mejorar sus sistemas educativos:

- Formación inicial
- Carrera docente
- Condiciones laborales
- Formación continua o en servicio

Cada uno de estos aspectos representa un eje relevante para mejorar las prácticas docentes y, por ende, los resultados de los procesos educativos. A continuación, se describen brevemente algunas problemáticas relacionadas con estos elementos.

La docencia es una profesión que posee un cuerpo especializado de conocimientos (Tardif, 2016), los cuales el futuro docente adquiere a través de la formación inicial, entendida como el “conjunto articulado de acciones dirigidas a la preparación de quienes se inician en el ejercicio de la profesión docente” (UNESCO, 2019, p.3).

Una problemática de las problemáticas en este ámbito es la escasa articulación entre los conocimientos disciplinares (qué se enseña), los pedagógicos (para qué se enseña) y los didácticos (cómo se enseña). Esta fragmentación limita la posibilidad de establecer marcos para la buena enseñanza (MBE), los cuales podrían servir como referentes para evaluar el desempeño docente y orientar los procesos de formación. En México, especialmente para el

nivel medio superior, estos referentes se delimitan mediante los perfiles profesionales, criterios e indicadores establecidos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (SEP, 2021). Además, en este nivel educativo, los docentes adquieren conocimientos pedagógicos y didácticos principalmente en el desempeño de su función y a través de cursos y talleres, ya que no existen programas específicos para la formación inicial de docentes del NMS, a diferencia de la educación básica (MEJOREDU, 2022).

La formación inicial se relaciona con el segundo elemento: la carrera docente, definida como el “régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión. Específicamente, se norman los procedimientos de ingreso, permanencia, movilidad y retiro de los profesores del sistema estatal de educación” (UNESCO, 2019, p. 7). En la mayoría de los países de América Latina, la carrera docente se basa en criterios de antigüedad y acumulación de certificaciones. Las evaluaciones tienen un enfoque credencialista, con escaso impacto en la mejora de la práctica profesional, ya que se privilegia la acumulación credenciales sin que estas se traduzcan necesariamente en aprendizajes o habilidades que transformen la labor docente (Calvo, 2019).

A lo anterior se suman las condiciones laborales, entendidas como el “aseguramiento de las condiciones simbólicas y materiales necesarias para el desarrollo de la profesión” (UNESCO, 2019, p. 9). Esto incluye, , por un lado, la provisión de materiales, equipamiento e infraestructura adecuados, y por otro, la valorización de la profesión mediante “acciones orientadas a atraer y retener a los mejores docentes a través de estímulos, premios e incentivos y el fortalecimiento de la estructura salarial docente” (UNESCO, 2019, p. 9). En los países latinoamericanos, estas condiciones suelen ser deficientes, lo que contribuye a la desvalorización de la profesión y dificulta la atracción de talento.

Por último, se encuentra la formación continua, que se define como el “conjunto acciones dirigidas a fortalecer las capacidades y aprendizajes a lo largo de la trayectoria docente. Comprende todas aquellas acciones orientadas a capacitar, perfeccionar y actualizar el conocimiento y los saberes necesarios para un desarrollo profesional docente calificado” (UNESCO, 2019, p.4).

Estos cuatro aspectos representan problemáticas que afectan al docente desde el inicio de su carrera hasta su jubilación. Se trata de desafíos relevantes para los sistemas educativos y para la investigación, ya que constituyen obstáculos estructurales para el fortalecimiento del sistema educativo nacional.

A partir de lo anterior, esta investigación propone adentrarse en el fenómeno de la formación continua, desde las experiencias de los docentes del NMS, con el objetivo de tomar mejores decisiones tanto a nivel macro como micro, en relación con sus procesos de desarrollo profesional.

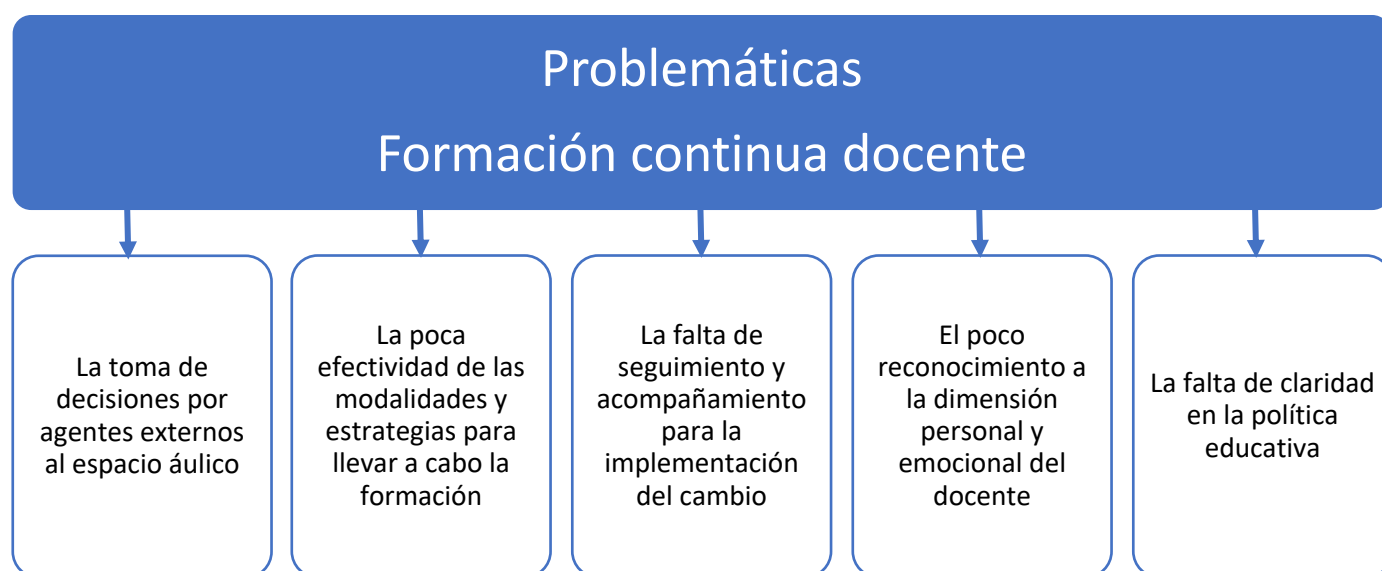
A lo largo del tiempo, la formación continua ha recibido diferentes denominaciones, por ejemplo: perfeccionamiento, reciclaje, capacitación, adiestramiento, formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, entre otras (Day y Sachs, 2004; Vaillant y Marcelo, 2016).

Esta variedad de términos y conceptos ha dificultado la investigación sobre el tema, ya que implica la existencia de múltiples enfoques teóricos y epistemológicos para abordar el problema y delimitarlo como objeto de estudio (Kelchtermans, 2005).

Además de esta diversidad conceptual, existen otras problemáticas relacionadas con la formación continua de los docentes. A pesar de los esfuerzos realizados, estas actividades no siempre se traducen en cambios significativos y sostenibles en la identidad y práctica del profesorado. Estas problemáticas se describen en la figura 1:

En primer lugar, se ha identificado que quienes toman las decisiones respecto a las necesidades que debe atender la formación continua —así como los contenidos a impartir, y las modalidades y estrategias para hacerlo— son agentes externos al aula, ya sean administradores o consultores que normalmente no ejercen la profesión y desconocen el contexto, sus particularidades y problemáticas. Esto provoca que dichas actividades se perciban como una carga y no como una solución a los problemas del aula (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004, Vaillant y Marcelo, 2016).

Figura 1: Problemáticas relacionadas con la formación continua



Fuente: Elaboración propia

Esta situación deriva en una segunda problemática: al ser agentes externos quienes organizan e implementan los esfuerzos de formación continua, suelen optar por modalidades expositivas y pasivas (conferencias, talleres, cursos, seminarios y charlas tanto de manera presencial como remota). Además, estas actividades se convierten en eventos esporádicos, aislados, intelectualmente superficiales, fragmentados, descontextualizados y no acumulativos. Por lo tanto, resultan inadecuados para generar cambios sostenibles en las prácticas de enseñanza, siendo irónicamente contrarios a lo que se espera que los maestros hagan con sus alumnos en el aula (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004; Monereo, 2010b; Vaillant y Marcelo, 2016).

Asimismo, se observa una centralidad en las estrategias de enseñanza. Es decir, muchas de estas actividades de formación tienen el objetivo de que los docentes adopten estrategias o metodologías particulares que la literatura presenta como eficientes, y se espera que sean aplicadas de manera uniforme en una diversidad de contextos (Díaz-Maggioli, 2004).

Aunado a lo anterior, se observa una ausencia de mecanismos de evaluación, seguimiento y acompañamiento que permitan guiar a los docentes en los procesos de cambio, así como evaluar los efectos reales sobre la enseñanza y

el aprendizaje. Esta carencia dificulta el diseño y la sostenibilidad de modelos de intervención que generen resultados satisfactorios a largo plazo (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004; , Moreneo 2010b; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016).

Por otro lado, en la organización e implementación de estas actividades no se considera al docente desde su dimensión personal y profesional. Se parte de la idea de que los docentes deben ser 'arreglados', bajo la premisa de que si los estudiantes no aprenden es porque los docentes no saben enseñar. En consecuencia, se evidencia una falta de reconocimiento de su identidad y del momento de la carrera profesional que atraviesan. Estos elementos resultan relevantes, ya que, dependiendo de su identidad y trayectoria, cada docente posee diferentes creencias, características, necesidades y formas de ejercer la docencia (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004, Monereo, 2010b; Moreno, 2013, Vaillant y Marcelo, 2016).

Esto provoca que los docentes se muestren renuentes a participar en los procesos de formación, ya que estos han sido diseñados por terceros y buscan modificar la forma en que llevan a cabo su práctica, sin considerar sus dimensiones personales, emocionales y profesionales.

En este sentido, Monereo (2010b) identifica algunos factores que explican por qué resulta tan difícil instaurar innovaciones en las prácticas cotidianas del aula. El autor clasifica estas variables en tres grandes bloques:

- 1) El **coste emocional** que implica el cambio para los docentes. Lo nuevo genera incertidumbre y coloca a los profesores en una situación vulnerable, en la que pueden estar expuestos al fracaso y la crítica, no solamente por parte de sus estudiantes, sino también de sus pares.
- 2) Los **factores de carácter profesional**. Es decir, las competencias profesionales, definidas como el “conjunto de concepciones, teorías y conocimientos que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión” (Monereo, 2010b, p.587). Estas concepciones se generan desde los primeros años de formación y rigen la toma de decisiones en la práctica.

- 3) Los **factores de naturaleza institucional**. Todos los profesores están inmersos en un contexto institucional que influye en su actuar. Por lo tanto, las concepciones institucionales sobre la labor docente y su formación inciden directamente en la transformación de la práctica docente.

Además de lo anterior, la política educativa en América Latina tampoco presenta lineamientos claros sobre las mejores prácticas para llevar a cabo la formación continua. Vezub (2019, p. 12), en un análisis comparativo sobre las políticas de diferentes países, identifica cuatro problemáticas principales:

- La débil o incipiente regulación normativa de la formación continua, así como las dificultades para articularla con la carrera docente.
- Problemas en la gestión de las políticas, su implementación y el seguimiento de los programas.
- Una oferta homogénea, concentrada en determinadas áreas, niveles, modalidades educativas o ciclos.
- La inadecuación de los modelos pedagógicos.

Estas problemáticas se reflejan nuevamente en el análisis realizado por Monereo (2010a) sobre diferentes modalidades de formación continua. Para comparar estas modalidades, el autor considera tres elementos clave: quién define los objetivos del programa, la relación con el "instructor" y el grado de participación que tienen los docentes en estas actividades. La clasificación correspondiente se presenta en la Tabla 1.

Según Monereo (2010a), el problema se debe a que las experiencias de formación ofrecen a los docentes conceptos teóricos y experiencias simuladas, normalmente descontextualizadas y carentes de elementos auténticos, lo que les impide tomar decisiones estratégicas sobre su práctica.

Tabla 1: Comparación entre modalidades de formación

Categorías Modalidades	Programa formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y técnicas usuales
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado.	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones.	Presentación de modelos y exposición dialogada.
Re-constructiva	Indefinido y abierto.	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción.	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdóticos.
Co-constructiva	Acotado y negociado.	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones.	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

Fuente: Monereo, 2010a, p. 152

Esta clasificación permite analizar las características y problemáticas de cada una de estas modalidades:

1) Modalidad pre-constructivista:

Basada en el cognoscitivismo, parte de la idea de que lo que debe aprender el profesor—considerado aquí como aprendiz— ya ha sido previamente construido y organizado conforme a la estructura lógica de la disciplina y a lo que dicta la Psicología respecto a las estructuras mentales del sujeto que aprende.

En otras palabras, se trata de un modelo cerrado, en el que tanto los objetivos como los temas y actividades han sido previamente definidos y deben desarrollarse en tiempos y espacios determinados. Formar docentes bajo este esquema busca que transfieran modelos o conductas a sus clases (Monereo, 2010a). La principal problemática de este modelo es que, al ser unilateral y jerárquico, no promueve la contextualización, sino la reproducción de lo que se modela y expone.

2) Modalidad re-constructivista:

Vinculada a los procesos de investigación-acción, esta modalidad se basa en generar un ciclo continuo de indagación y reflexión sobre la propia práctica, con

la finalidad de generar acciones renovadoras que superen los errores o carencias detectadas. La formación docente implica que el docente tome consciencia de sus concepciones y prácticas, y que, a partir de los conflictos entre lo que piensa y lo que hace, se fomente el cambio (Monereo, 2010a).

En este sentido, las metodologías más pertinentes para estos procesos son el análisis sistemático y la observación. Además, no se parte de un programa previamente estructurado, ya que los temas se definen a partir de los problemas que los participantes detectan en sus prácticas como resultado de la reflexión. El formador debe fomentar la discusión y ayudar a identificar los conflictos que surgen.

Según el autor, el problema de este modelo es que la simple toma de consciencia, sin referentes que promuevan el cambio, puede derivar en autocomplacencia o autoinculpación, ya que se requiere algo más que reflexión para mejorar la práctica.

3) Modalidad co-constructivista:

En esta tercera opción, el programa es el resultado de una negociación entre el formador y los docentes, con el objetivo de ajustarlo al contexto y a las necesidades particulares del grupo. Aunque esta negociación se realiza dentro de ciertos parámetros definidos por el instructor, el aprendizaje colaborativo adquiere gran relevancia, y el formador actúa como mediador y guía. Este modelo también implica la reflexión sobre la práctica, pero no solo para analizarla desde fuera, si no para reconcebir la a la luz de las aportaciones teóricas y prácticas del instructor (Monereo, 2010a). La problemática de esta modalidad es que no suele provocar cambios profundos y sostenibles, ya que se limita a atender situaciones relativas, locales o superficiales en las estructuras psicológicas, sin incidir en las estructuras psicológicas que configuran la identidad docente.

Esta comparación constituye una evidencia más de la necesidad de que los docentes asuman un papel activo en sus procesos de formación, y de que la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje entre pares son elementos valiosos para la configuración de su identidad, incidiendo así en la mejora y la transformación de su práctica.

Hasta el momento se han descrito las problemáticas relacionadas con la forma en que se conciben y organizan los procesos de formación continua. En todos los casos se identifica la presencia de un formador, experto o autoridad que toma las decisiones sobre cómo se llevarán a cabo dichos procesos. Por otro lado, el docente asume el papel de aprendiz, con una participación más o menos activa. Los investigadores coinciden en que estas prácticas no tienen un impacto significativo en el quehacer docente; por el contrario, muchas veces son percibidas por parte los profesores como una carga adicional o como un trámite administrativo que deben cumplir (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004; Monereo, 2010a; UNESCO, 2019; Vaillant y Marcelo, 2016; Vezub, 2019).

A pesar de que se reconoce que la formación continua es una necesidad y un derecho de los docentes, no existe consenso sobre las mejores formas de llevar a cabo dichas actividades formativas. Desde su conceptualización, modelos, políticas y organismos que las rigen, hasta las estrategias más adecuadas para diseñarlas, implementarlas y evaluar su impacto en la práctica docente.

Lo anterior evidencia la complejidad de la formación y la necesidad de abordarla desde una perspectiva más holista, que considere el contexto y la identidad de los docentes. En este sentido, el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) puede constituir una alternativa para comprender los procesos de formación continua desde otro enfoque, ya que propone un cambio de paradigma centrado en el docente, sus necesidades, el contexto en el que se desenvuelve, su identidad y trayectoria profesional.

Este concepto se entiende como un continuo que va desde la desprofesionalización hasta la profesionalización plena, y que pone énfasis en las necesidades particulares de las distintas etapas de la vida profesional. El Desarrollo Profesional Docente (DPD) parte de la idea de que el docente es el principal responsable de construir su profesión a través del conocimiento adquirido a lo largo de su experiencia y de las oportunidades que tenga para ampliar su visión sobre la docencia, otorgándole el protagonismo necesario para influir en el cambio educacional (Kelchtermans, 2005; Tardif, 2016; Vaillant y Marcelo, 2016).

En otras palabras, esta noción sobre la formación continua “se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto ‘desarrollo’ tiene una connotación de evolución y continuidad” (Vaillant y Marcelo, 2016, p. 123). Este enfoque se centra en la indagación, la reflexión y la búsqueda de soluciones, convirtiendo el desarrollo profesional en una herramienta imprescindible para la mejora personal y profesional.

Reconocer la complejidad de la labor docente lleva a replantear la forma de entender y estudiar el desarrollo profesional, no como una actividad específica, sino como un conjunto de actividades orientadas a atender, desarrollar y acompañar las formas de pensar, sentir y actuar de los docentes en un contexto determinado y a lo largo de su trayectoria.

Bajo esta concepción, el docente se entiende como el protagonista de sus propios procesos formativos, lo que implica aproximarse al fenómeno del desarrollo profesional desde su propia perspectiva. En consecuencia, esta investigación propone abordar la formación continua desde la concepción del DPD, ya que permite estudiar el fenómeno desde quien lo vive: el docente, analizando sus procesos de aprendizaje y los elementos que incorpora a su identidad.

Es en este sentido, el análisis y la comprensión de la identidad profesional cobran relevancia, ya que se convierte en un concepto para tratar de explicar por qué un profesor actúa como lo hace y para determinar si las experiencias de DPD han generado cambios significativos.

La identidad docente (ID) se concibe como un constructo más o menos permanente, pero en constante construcción, que delimita las creencias e ideas que el docente asume como verdaderas y que determinan la percepción sobre la eficacia, el desarrollo profesional y la habilidad para enfrentar el cambio. Estas percepciones son fundamentales, ya que se transforman en guías para la práctica (Beijaard et. al., 2000; Cantón y Tardif, 2018; Day et. al., 2006; García y Gallego-Domínguez, 2018; Monereo, 2019; Rodgers y Scott, 2008; Tejeda, 2018).

La identidad docente se construye por la interacción constante entre contenidos externos e internos (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et. al., 2006;

Rodgers y Scott, 2008). Entre los elementos internos se encuentran las emociones que experimenta el docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et. al., 2006; Rodgers y Scott, 2008), las experiencias significativas vividas en su práctica (Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005) y los factores profesionales relacionados con el conocimiento propio de la profesión docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Kelchtermans, 2013; Tardif, 2016).

Por otro lado, los elementos externos incluyen el contexto a nivel micro vinculado con la cultura y las normas de la institución en la que el docente se desempeña; y a nivel macro relacionado con factores históricos, sociales, políticos y culturales que definen ciertos estereotipos sobre lo que significa ser profesor (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008). Así como, las relaciones con otros que influyen en la manera en que el docente se percibe a sí mismo (Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005 y Rodgers y Scott, 2008).

A partir de lo anterior, la práctica docente cobra relevancia como el espacio en el que se construye la identidad, gracias a las experiencias vividas por el docente. Es el escenario donde convergen múltiples elementos que construyen y reconstruyen la identidad docente. En otras palabras, son las experiencias que vive el profesor lo que lo hacen convertirse en docente y por lo tanto ir formando una identidad profesional (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Kelchtermans, 2013; Lauriala y Kukkonen, 2005; Martínez y de Ibarrola 2018; Souto-Gómez et al., 2020).

Esta idea cobra especial relevancia en el nivel medio superior, caracterizado por la presencia de docentes expertos en distintas disciplinas que, en muchos casos, no cuentan con formación inicial en el ámbito educativo. En su lugar, se forman en la práctica y construyen su identidad docente a partir de sus experiencias (Alfonzo y Avendaño, 2016; MEJOREDU, 2022; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

En este sentido, es importante destacar la influencia del contexto en la construcción y configuración de la identidad y en las experiencias de DPD,

entendido desde dos dimensiones: espacial y temporal (Kelchtermans, 2005; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016).

Desde el punto de vista espacial, se refiere al ambiente social, organizacional y cultural en el que el profesor se desempeña. En este espacio ocurren interacciones con múltiples actores: pares, estudiantes, padres de familia, directivos, entre otros. Se comparten normas, valores, hábitos y tradiciones que configuran una cultura institucional específica. Asimismo, este entorno está regido por políticas y estructuras tanto institucionales como nacionales. La suma de estas características genera condiciones de trabajo particulares que influyen significativamente en los procesos de construcción de identidad y desarrollo profesional (Kelchtermans, 2005; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016).

En el NMS es muy importante tomar conciencia de la relevancia del contexto espacial, ya que existe una gran variedad de subsistemas con características muy diversas que impactan directamente en la identidad docente y en las experiencias de DPD.

Por otro lado, el punto de vista temporal se refiere a la historia personal y profesional del docente. Esta trayectoria, como se mencionó anteriormente, cobra relevancia porque, a lo largo de su vida profesional, los docentes experimentan situaciones que los marcan y los forman como maestros, construyendo y reconstruyendo su ID (Huberman, 1989b; Kelchtermans, 2005; Vaillant y Marcelo, 2016). Estudiar estos eventos desde una perspectiva narrativa y retrospectiva les brinda la oportunidad de dar sentido a sus historias para construir y reconstruir su identidad (Kelchtermans, 2005).

A partir de lo anterior, se pueden observar algunas diferencias entre el concepto de formación continua y el de desarrollo profesional docente, las cuales se resumen en la Tabla 2:

Tabla 2: Diferencias entre la formación continua y el DPD

Formación continua	DPD
-Proceso vertical definido por administradores y/o personal externo	-Proceso de aprendizaje personal, reflexivo e identitario
-Programas homogéneos que se aplican en todos los contextos	-Toma en cuenta las características del contexto institucional en el que se desarrolla el docente
-Enfocados en la enseñanza y adopción de estrategias y metodologías didácticas	-Enfocada en las experiencias y necesidades particulares del docente a partir de su identidad, práctica y trayectoria profesional
-Actividades esporádicas y estáticas	-Proceso continuo y dinámico
-Principales modalidades: cursos, talleres, seminarios	-Variedad de actividades: reflexiones individuales y entre pares, comunidades de práctica y aprendizaje, <i>mentoring</i> , <i>coaching</i> . Además de cursos, talleres e incluso procesos de educación formal.
-Tiene una visión de que el docente debe de ser "arreglado"	-El profesor es un profesional de la labor docente
-Los docentes tienen un rol pasivo, se les ve como aprendices	-Los docentes tienen un rol activo y proactivo, y construyen sus aprendizajes a través de la reflexión sobre su identidad y práctica, de manera individual y colectiva

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, desde el punto de vista conceptual, la concepción del desarrollo profesional docente implica que, al investigar las experiencias que viven los maestros, se debe centrar la atención en describir el proceso de aprendizaje del profesor y cómo estas experiencias lo llevan a construir y reconstruir su

identidad considerando las características del contexto en el que se dan estos procesos.

En la realidad actual de nuestro país, la formación de docentes en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en el NMS, se describe en el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*, publicado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Este programa busca “hacer realidad el derecho de las maestras y los maestros a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional y los revalore como profesionales protagonistas de la mejora de la educación” (MEJOREDU, 2022, p. 9).

En el documento se establece que la formación debe tener un enfoque situado que permita “atender los retos específicos que las y los maestros identifican en su práctica, promover el reconocimiento y la recuperación de sus saberes y conocimientos, y fortalecer el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, la reflexión individual y la colectiva” (MEJOREDU, 2022, p. 9). El concepto de DPD existe y es reconocido en el NMS, aunque no se define explícitamente y se utiliza junto con otros términos como formación docente, capacitación o actualización.

Para alcanzar los objetivos del programa, se propone el diseño de *intervenciones formativas*, definidas como:

El conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo del programa de formación, que generan constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes (MEJOREDU, 2022, p.33).

Este planteamiento presenta coincidencias con el concepto de DPD previamente descrito, en tanto que se habla de acciones —y no de cursos o talleres— orientadas a resignificar saberes mediante la reflexión, el diálogo y la colaboración.

Los lineamientos propuestos por MEJOREDU para el diseño de estas intervenciones formativas se relacionan con el concepto de DPD, ya que parten de la reflexión sobre la práctica, promueven la colaboración y plantean dispositivos formativos diversos, como narrativas, diarios, acompañamiento pedagógico, entre otros. Sin embargo, también guardan similitudes con la modalidad co-constructivista que plantea Monereo (2010a), quien advierte que la reflexión, por sí sola, no es suficiente para generar cambios en la práctica; pues es necesario considerar la identidad del docente para que dichos cambios sean sostenibles y duraderos.

En resumen, la literatura coincide en que la formación continua sigue siendo un tema relevante para la investigación educativa y el quehacer docente. Sin embargo, las estrategias tradicionales —concebidas como cursos y talleres verticales, esporádicos y organizados por agentes externos—no están teniendo los resultados esperados en términos de transformación y mejora de la práctica docente (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004; Monereo, 2010a; Monereo, 2010b; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016; Vezub, 2019).

Esta situación se convierte en una problemática, ya que el contexto actual demanda docentes competentes, capaces de enfrentar los retos de un mundo en constante cambio. El DPD se presenta como una alternativa para cambiar el paradigma de la formación continua, al centrarse en el docente como protagonista de su proceso de aprendizaje, en un contexto específico, vinculado estrechamente con su identidad docente. El nuevo programa de formación de docentes en servicio para el NMS, propuesto por MEJOREDU (2022), incorpora algunas de estas características. Sin embargo, no se cuenta con suficientes evidencias ni investigaciones que den cuenta de cómo se dan estas experiencias en la práctica, ni de si tienen un impacto real en la identidad y en la práctica docente. Por lo tanto, esta investigación busca explorar las experiencias de DPD que contribuyen a la construcción de la ID en el NMS, a través de las siguientes preguntas y objetivos:

2.1) Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta principal:

- ¿Cuáles son las experiencias de DPD que llevan a la construcción de la identidad docente en el NMS?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son los contenidos y procesos que configuran la identidad docente?
- ¿Qué experiencias dentro de la práctica docente son significativas para la construcción de la identidad?
- ¿Cómo se relaciona la práctica docente con el DPD y la identidad docente?

Objetivo principal:

- Explicar las experiencias de DPD que llevan a la construcción de la identidad docente en el NMS.

Objetivos secundarios:

- Explorar los contenidos y procesos que configuran la identidad docente en las experiencias de DPD.
- Caracterizar las experiencias significativas de la práctica docente que inciden en la construcción de la identidad.
- Describir la relación entre la práctica docente, el DPD y la identidad docente.

En resumen, esta investigación plantea la importancia de abordar los procesos de desarrollo profesional docente desde una perspectiva distinta. La literatura señala que un elemento clave para comprender el actuar y las motivaciones del profesorado es la identidad docente. Por ello, se identifica la necesidad de explorar las experiencias de desarrollo profesional que resultan significativas para los docentes y que inciden en la construcción de su identidad. Esto permitirá generar conocimiento orientado a mejorar los procesos de formación continua, fundamentales para acompañar a los docentes en los desafíos que plantea que plantea la educación contemporánea.

III. Justificación

El presente apartado expone la justificación de este proyecto de investigación, centrado en los procesos de desarrollo profesional docente (DPD) y su relación con la experiencia docente, así como el impacto en la identidad docente (ID) en el nivel medio superior. Esta argumentación se articula a partir de dos argumentos clave: el primero se vincula con los retos y transformaciones que el contexto actual impone a la educación, y con la necesidad que existe de profesionalizar la labor docente para afrontar estos desafíos.

El segundo se refiere a la comprensión de la relación entre los aprendizajes derivados de experiencias de DPD y el impacto que estos tienen en la identidad y práctica docente. El objetivo es generar conocimiento que contribuya a la toma de decisiones sobre los procesos de formación continua, especialmente en el nivel medio superior.

Para lograr lo anterior, en un primer momento, es importante destacar la importancia de la figura del docente para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la utilidad y pertinencia de estudiar y repensar los procesos de identidad y formación.

Si bien los modelos educativos actuales colocan al alumno en el centro del proceso educativo, como se mencionó anteriormente, los docentes siguen siendo actores fundamentales, pues orquestan diversos elementos para diseñar experiencias de aprendizaje. La práctica docente constituye uno de los factores clave para elevar la calidad de los procesos educativos (Calvo, 2019; Cuevas y Inclán, 2021; Evangelista, 2015; Hernández y González 2019; OEI, 2010; UNESCO, 2016), y con el tiempo se ha ido complejizando, generando nuevas demandas para el docente, por ejemplo:

[...] que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más materias; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social (Dussel, 2007, p.148).

Actualmente, la labor no solo se limita a la transmisión de saberes, sino que abarca múltiples dimensiones en las esferas afectiva, emocional y social. Dussel (2007) explica que hoy se concibe al maestro como:

Sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza. Debe estar abierto a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preservar su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre los que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos (p.153).

Lo anterior pone en manifiesto la complejidad de la tarea docente y, por lo tanto, la necesidad de profesionalización para enfrentar los retos del mundo global y, actualmente, post-pandémico impone a la educación y a la docencia. Estos desafíos se describen a continuación.

La sociedad contemporánea se caracteriza por el individualismo, la inmediatez y la incertidumbre (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Tedesco y Tenti, 2002). Esta situación ha generado lo que Dussel (2007) ha denominado una “crisis de transmisión”, ya que la escuela, concebida inicialmente como un espacio para resguardar y transmitir el saber, enfrenta hoy una problemática creciente en torno a la reproducción, conservación y transmisión de la cultura (Dussel, 2007; Tedesco y Tenti, 2002).

En este sentido, Tedesco y Tenti (2002) identifican diversos cambios sociales que han impactado directamente en el quehacer docente, obligando a los profesores a modificar sus roles y prácticas:

- 1) **Cambios en la familia y otras instituciones de socialización.** En un principio se consideraba que la familia, la iglesia y la escuela eran las instituciones encargadas de la socialización y la formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, la iglesia y la familia han experimentado transformaciones, y la escuela ha asumido las funciones derivadas de estos cambios, tales como la contención afectiva, la orientación ética y moral, la orientación vocacional y el acompañamiento en el diseño de un proyecto de vida. Estos nuevos roles implican exigencias adicionales para los sistemas escolares y, por ende, para los docentes. En este contexto se avanza hacia la profesionalización cuando se habla de generar nuevos perfiles que respondan adichas demandas.
- 2) **Nuevas demandas de la producción y el mercado laboral.** El avance de la ciencia y la tecnología ha transformado el mercado laboral, generando la necesidad de contar con un capital humano cada vez más capacitado. Esto representa una oportunidad para la educación, al requerir el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes. No obstante, también pone en riesgo el monopolio de la enseñanza por parte de las escuelas, al reconocer que el ámbito laboral puede ser igualmente un escenario enseñanza y aprendizaje. Para el docente, esto implica conocer las demandas del mercado laboral, adquirir conocimientos especializados de diferentes áreas y reconocer la existencia de otros espacios y formas de enseñanza, lo que exige una actualización constante.
- 3) **Fenómenos de exclusión social y nuevos desafíos de educabilidad.** El desarrollo económico y tecnológico ha dividido los sectores productivos en dos: aquellos que poseen competencias complejas, éticas, relacionales y cognitivas y pueden acceder a los nuevos puestos de trabajo, y aquellos

que permanecen en sectores tradicionales y rutinarios. Esta división ha ampliado la brecha social, incrementando la pobreza extrema, la vulnerabilidad y la exclusión de ciertos grupos. Esto plantea un debate sobre la profesión docente: “o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial” (Tedesco y Tenti, 2002, p.11), para llevar a cabo tareas asistenciales como la alimentación, la salud, entre otras, dentro de la escuela (Tedesco y Tenti 2002).

4) Evolución de las tecnologías de la comunicación y la información. Las innovaciones tecnológicas generan dos perspectivas en torno a la docencia. La primera, de carácter sustitutivo, plantea que la tecnología puede reemplazar al maestro al conectar directamente el conocimiento con los aprendices. En este contexto, la educación a distancia y el autodidactismo se presentan como una alternativa para sustituir a las escuelas y a los profesores. La segunda perspectiva reconoce la tecnología como un recurso que contribuyen sustancialmente al logro de los aprendizajes, y que obliga al docente a desarrollar nuevas competencias como curador, gestor y organizador de recursos para enriquecer el proceso educativo (Calvo, 2007, Dussel, 2007; Tedesco y Tenti 2002).

5) Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes. Este punto se refiere al origen y posición social de los docentes. Algunos estudios señalan que los profesores más pobres suelen desempeñarse en los establecimientos más desfavorecidos, generando una conjunción de pobreza que impacta en su desempeño y profesionalización. Esta situación representa unaproblemática social significativa, ya que: “La posición en la estructura de la distribución de los ingresos determina la calidad, variedad e intensidad de los consumos culturales de los docentes, así como el acceso a las oportunidades de perfeccionamiento profesional”

(Tedesco y Tenti, 2002, p.14), lo que perpetúa las brechas sociales, educativas y paradigmáticas.

6) Nuevos alumnos: características, sociales y culturales de los

destinatarios de la acción educativa. Este aspecto se relaciona con dos ejes: los cambios en las estructuras de poder y la cultura de los estudiantes. Actualmente, se reconoce a niños y jóvenes como sujetos de derecho, lo que ha obligado a las instituciones educativas a modificar las formas en que regulan sus relaciones de autoridad. Los docentes ya no tienen garantizados la escucha, el reconocimiento y el respeto por parte de las nuevas generaciones, y tampoco son vistos como figuras poseedoras de conocimientos que merecen un lugar privilegiado en la sociedad (Dussel, 2007). Esta pérdida de la autoridad representa un problema, dado que:

[...] la legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir (Tedesco y Tenti, 2002, p.15).

Por otro lado, se está abriendo una brecha cultural y comunicativa entre generaciones. El creciente uso de la tecnología ha permitido que las nuevas generaciones accedan a productos culturales principalmente a través de imágenes, lo que ha transformado sus formas de comunicación y ha generado barreras entre docentes y alumnos (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Tedesco y Tenti 2002).

La modificación del equilibrio de poder entre generaciones, así como la emergencia de nuevos modos de producción y apropiación de la cultura, impactan directamente sobre la profesionalidad de los docentes. En ambos casos, estos necesitan desarrollar un conjunto

de competencias específicas que los vuelvan aptos para el diálogo con estos nuevos alumnos (Tedesco y Tenti, 2002, p.16).

7) El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo. Como se mencionó anteriormente, la sociedad está cambiando y atribuye a la escuela nuevos roles que, en algunos casos, son asumidos por otros profesionales, como orientadores, psicólogos, especialistas en tecnología, entre otros. Esto implica que el docente desarrolle habilidades de trabajo en equipo, comunicación, resolución de conflictos, entre otras, para colaborar con estos nuevos perfiles en favor del aprendizaje de los alumnos, lo cual enriquece su profesionalidad. No obstante, esta colaboración también puede atentar contra su autonomía y autoridad dentro del aula (Calvo, 2007; Tedesco y Tenti 2002).

8) Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales del maestro. La escuela es una institución compleja y multifuncional, a la que se le atribuyen cada vez más responsabilidades, tales como la adquisición de conocimientos relevantes en diversas disciplinas, la formación ética y moral de ciudadanos, el aprendizaje de otros idiomas, el dominio didáctico de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), el desarrollo de competencias artísticas y deportivas, y la transmisión de tradiciones culturales y/o religiosas, entre otras. A partir de estas responsabilidades, la visión respecto a los objetivos de la escuela ha cambiado, y con ella, el rol del maestro, abriendo un debate sobre si el profesor debe convertirse en un facilitador de aprendizajes o en un transmisor de la cultura y el conocimiento (Calvo, 2007; Tedesco y Tenti 2002).

Los retos anteriormente descritos también están generando una crisis en las formas de concebir y ejercer la docencia, lo que produce nuevos cuestionamientos sobre lo que se espera de los docentes. En ese sentido, Dussel

(2007) y Tedesco y Tenti (2002) realizan un análisis histórico de las diferentes formas en las que se ha concebido al profesor, determinando que existen tres principios o funciones históricas heredadas que, hasta la fecha, influyen en la manera en la que se percibe la figura del docente.

El primer principio se relaciona con el inicio de los sistemas escolares, en el que se equipara al docente con un apóstol o un sacerdote cuya misión es transmitir los conocimientos generados por la ciencia y el positivismo. El maestro tiene la tarea de formar al nuevo ciudadano que requieren los estados capitalistas, lo cual implica una fuerte carga ética y moral, y demanda una gran vocación de servicio. En esta concepción, el maestro es visto como un ejemplo moral para los alumnos. Esta visión provocó que la profesión docente se diferenciara de otros oficios, al otorgársele mayor peso al carácter vocacional que al conocimiento técnico de la docencia. No se le considera un profesional, sino un apóstol que vive de su vocación.

Posteriormente, estas representaciones fueron transformándose, y el docente se incorporó a las luchas y movimientos sociales en busca de mejores condiciones laborales. En esta etapa, el profesor es visto como un trabajador del Estado, homologado con el resto de los asalariados, que busca mejorar su salario y calidad de vida. Esto también implica que debe de apegarse a reglamentos y a un currículum previamente establecido por el Estado. El docente se convierte en un trabajador que debe obedecer lo que dictan las instituciones y los programas de estudio.

Finalmente, el tercer principio concibe al docente como un profesional que requiere una serie de competencias específicas para ejercer su labor. Por ello, surge la necesidad de una formación continua que le permita desarrollar estas competencias y adaptarse a los retos de un contexto cambiante. Estas tres herencias conforman la idea que la sociedad y los propios maestros tienen respecto a lo que significa ser docente.

Los retos y estereotipos anteriormente descritos abren la posibilidad de comenzar a ver y respetar al docente como un profesional que requiere de una formación especializada, capaz de desarrollar las competencias necesarias para

ejercer su labor. También implica reconocer la docencia como una profesión con características específicas que deben atender quienes pretendan ejercerla (Tardif, 2016):

- 1) La práctica se apoya en un cuerpo de conocimientos especializado y formal.
- 2) Estos conocimientos se adquieren mediante un proceso de formación de alto nivel que posibilita el acceso a un título universitario.
- 3) La adquisición de estos conocimientos permite la resolución de problemáticas concretas y sociales.
- 4) Los profesionales poseen la competencia y el derecho de utilizar dichos conocimientos, pues los dominan.
- 5) Son capaces de evaluar el trabajo de los colegas.
- 6) Exigen autonomía y discernimiento; es decir, no se limitan a la aplicación de los conocimientos como si se tratara de una receta de cocina. El profesional requiere reflexionar para comprender los problemas y solucionarlos.
- 7) Dichos conocimientos son evolutivos y progresivos; por lo tanto, requieren de una formación constante y continua.
- 8) Por último, se puede responsabilizar al profesionista del mal uso de esos conocimientos, lo cual puede tener implicaciones no solo éticas sino también legales. El cuerpo de conocimientos es lo que hace posible juzgar la importancia del error cometido.

Todo lo anterior pone de manifiesto la complejidad que implica la práctica docente, además de su relevancia en la formación de personas, la transmisión de la cultura y la evolución de las sociedades. Asimismo, resalta la idea de que, en el centro en la práctica docente, se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje, con todo lo que cada uno implica. Actualmente, estos dos procesos se desarrollan en contextos cambiantes, lo que evidencia la necesidad de profesionalizar la docencia. Para lograrlo, es indispensable formalizar un cuerpo de conocimientos pedagógicos que permita a los docentes comprender y analizar el contexto, recoger las demandas y asumir una postura ante ellas; reconocer que

los alumnos ya no son tabulas rasas y que su papel consiste en incitar al aprendizaje; replantear “su rol como autoridad y proponer trabajos de aula más participativos” (Calvo, 2007, p. 185); además de “reflexionar sobre su práctica y buscar nuevos conocimientos y experiencias que lo lleven a nuevas claridades y posteriormente a nuevos problemas” (Calvo, 2007, p. 183).

Por lo tanto, se plantea el debate de replantear los procesos de desarrollo profesional docente que permitan formalizar y adquirir estos conocimientos, con el fin de capacitar a los profesores para afrontar los retos de un contexto tan cambiante y exigente. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de visibilizar y elevar la calidad de los procesos de preparación de los profesores (Cuevas e Inclán, 2021; Day y Sachs, 2004; Vezub, 2019). Asimismo, la UNESCO (2016) afirma que “la falta y/o inadecuación de los procesos de formación continua empobrecen la calidad de los resultados de aprendizaje y que los sistemas educativos exitosos han garantizado un adecuado desarrollo profesional para sus profesores” (p. 54).

A pesar de la importancia de la formación docente, las investigaciones indican que los diversos esfuerzos y modelos de formación no están teniendo el impacto esperado en la enseñanza y el aprendizaje (Calvo, 2019; Bilbao y Monereo, 2011; Day y Sachs, 2004; Monereo et. al., 2009; Monereo, 2010a; Moreno, 2013). Lo anterior debido a una serie de problemáticas que se presentaron anteriormente (Day y Sachs, 2004; Díaz-Maggioli, 2004, Monereo, 2010b, Moreno, 2013, Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, esta investigación propone aproximarse a los procesos de desarrollo profesional desde el punto de vista del docente, a partir del estudio de su identidad.

Lo anterior se basa en la premisa de que la identidad docente desempeña un papel fundamental en la práctica educativa, ya que guía el comportamiento y la toma de decisiones (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Kelchtermans, 2013; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008; Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000 y Tardif, 2016).

La literatura ha demostrado que existe una relación entre la identidad docente y el desarrollo profesional; sin embargo, no se ha profundizado en qué características tienen las experiencias de DPD que llegan a convertirse en componentes de la ID (Alfonzo y Avendaño, 2016; Avalos, 2011; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijgaard et al., 2004; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Gajardo-Asbun, 2019; Martínez y de Ibarrola, 2018; Mora et al., 2014; Morales Escobar y Taborda Caro, 2020; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Asimismo, Villegas-Torres y Lengeling (2021) señalan que la investigación en este campo se ha limitado a presentar trabajos anecdóticos, lo que resalta la necesidad de realizar estudios más rigurosos, con el objetivo de informar y brindar a los actores los conocimientos necesarios para tomar decisiones y emprender acciones que promuevan el desarrollo profesional de los docentes.

Lo anterior cobra relevancia en el nivel superior medio debido a la ausencia de programas e instituciones que ofrezcan opciones de formación inicial para los docentes de estos niveles educativos. El perfil docente en este nivel se caracteriza por estar conformado por profesionales de otras áreas que, por diversas razones, ingresan a la docencia sin la preparación adecuada, por lo que terminan formándose en la práctica, muchas veces sin el acompañamiento necesario (Alfonzo y Avendaño, 2016; MEJOREDU, 2022; Mora et al, 2014; Ojeda, 2008; SEP, 2022; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

En consecuencia, esta investigación busca generar conocimiento respecto al desarrollo profesional docente desde la perspectiva del propio docente, con la finalidad de contar con información que oriente la toma de decisiones en esta área y permita generar alternativas para la formación continua, centrada en los docentes del nivel medio superior, a fin de desarrollar las competencias necesarias para profesionalizar su práctica y enfrentar los retos educativos actuales.

IV. Estado del conocimiento

Este apartado da cuenta de cómo la investigación educativa ha abordado el problema de la identidad docente (ID) y su relación con la práctica y el desarrollo profesional docente (DPD). Para ello, en un primer momento se realizó una revisión de la literatura que permitió recopilar artículos de investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas de literatura relacionados con los conceptos clave de esta investigación. Posteriormente, se describe las principales características en las investigaciones revisadas, tomando en cuenta los objetivos de investigación, los marcos teóricos y conceptuales, los métodos de investigación y los instrumentos para la recolección/construcción de los datos, así como principales hallazgos, con la finalidad de enfatizar las coincidencias, controversias y posibles vacíos existentes en la literatura en torno a los dos objetos de estudio del presente trabajo.

4.1) Revisión de la literatura

Para la construcción de este estado de conocimiento se realizó una búsqueda en bases de datos especializadas, entre las que se encuentran EBSCO, Scopus, E-Libro, ScienceDirect, ProQuest, Scielo y Redalyc. Asimismo, se utilizaron como criterio de búsqueda distintas combinaciones de palabras clave, usando operadores lógicos en inglés y español. Las palabras clave para cada concepto se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Palabras clave, revisión de la literatura

	Español	Inglés
Concepto 1: Identidad docente	-Identidad docente	-Teacher identity
	-Identidad profesional	-Professional identity
	-Identidad profesional docente	-Teacher professional identity
Concepto 2: Desarrollo Profesional Docente	-Desarrollo profesional docente	-Professional development
	-Formación docente	-PD
	-Formación continua	-Teacher learning
Concepto 3: Práctica docente	-Práctica docente	-Teacher practice
	-Experiencia docente	-Teacher experience

Fuente: Elaboración propia

A partir de las palabras clave, se aplicaron otros filtros para delimitar la búsqueda: en cuanto a la temporalidad, se restringió a investigaciones entre 2000 y 2022; además, se acotó a áreas de estudio relacionadas con Educación, Pedagogía y Ciencias Sociales, en idioma español e inglés. Asimismo, se dio prioridad a la selección de artículos enfocados en docentes de educación media y superior, en contextos principalmente mexicanos e iberoamericanos para las investigaciones empíricas, mientras que para las revisiones sistemáticas se consideraron otros contextos. Por último, se excluyeron de la búsqueda artículos centrados en maestros normalistas o en procesos de formación inicial.

Tomando en cuenta lo anterior, se seleccionaron los artículos que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4: Artículos seleccionados

Autor y año de publicación	Título del artículo	País	Tipo de investigación	Nivel educativo
Alfonzo y Avendaño, 2016	La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas	México	Empírica	Medio Superior
Avalos, 2011	Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years	Chile	Revisión sistemática	N/A
Beauchamp y Thomas, 2009	Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education	Inglaterra	Revisión sistemática	N/A
Beijaard et al., 2004	Reconsidering research on teachers' professional identity	Países Bajos	Revisión sistemática	N/A
Castaño Gaviria y	Investigación narrativa en perspectiva crítica:	Colombia	Empírica	Superior

Guisao Gil, 2021	reflexión metodológica			
Fontanilla, 2021	Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje	Venezuela	Empírica	Superior
Gajardo-Asbun, 2019	Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio	México	Revisión sistemática	N/A
Keck y Moreno, 2016	Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación	México	Teórica-Empírica	N/A
Keck, 2015	Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention	México	Empírica	N/A
Martínez y de Ibarrola, 2018	Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior	México	Empírica	Medio Superior
Mora et al., 2014	English Language Teachers' Professional Development and Identities	Lugar de publicación Colombia. Estudio realizado en México	Empírica	Superior
Morales Escobar y Taborda Caro, 2020	La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente	Argentina	Revisión sistemática	N/A
Ojeda, 2008	Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza	Argentina	Empírica	Medio Superior

	media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?			
Rocha y Malheiro, 2019	Narrativas Identitarias en Experiencia de Transformación y Desarrollo Profesional Docente	Brasil	Empírica	Superior
Souto-Gómez et al., 2020	Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral	España	Empírica	Formación y Orientación Laboral
Vergara, 2016	La práctica docente. Un estudio desde los significados	México	Empírica	Primaria
Villegas-Torres y Lengeling, 2021	Approaching Teaching as a Complex Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited	México	Empírica	Superior

Fuente: Elaboración propia

A partir de los criterios antes mencionados, y a partir de su relación con los objetos de estudio y las preguntas de investigación, se seleccionaron un total de diecisiete artículos. Doce de ellos corresponden a investigaciones empíricas realizadas con docentes en ejercicio, principalmente en nivel medio superior y superior, en su mayoría en México y América Latina. Los cinco restantes son revisiones sistemáticas de literatura que integran análisis más amplios sobre la producción científica vinculada a los objetos de estudio. Tres de estas revisiones se centran en cómo se ha abordado la identidad docente en los últimos años (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Gajardo-Asbun, 2019); una se

enfoca en la investigación biográfico-narrativa y su relación con el estudio de la identidad (Morales Escobar y Taborda Caro, 2020); y la última analiza las tendencias en la formación docente (Avalos, 2011).

A partir de estas investigaciones, fue posible identificar características relevantes del campo de conocimiento, considerando los perfiles de los participantes, los objetivos de investigación, los hallazgos, las metodologías empleadas y las técnicas de recolección de datos. Este análisis también permitió identificar y ubicar las teorías que sustentan los objetos de estudio, así como las diferentes perspectivas conceptuales para su comprensión y abordaje.

4.2) Participantes de las investigaciones

En todas las investigaciones revisadas, los participantes fueron profesores en ejercicio (Tabla 5). Dos estudios se enfocan en profesores noveles (Fontanilla, 2021; Villegas-Torres y Lengeling, 2021); mientras que Keck (2015) y Keck y Moreno (2016) trabajaron en grupos que participaron en programas específicos de formación. El resto de los estudios seleccionaron docentes con varios años de experiencia (Alfonzo y Avendaño, 2016; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Martínez y de Ibarrola, 2018; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020; Vergara, 2016). Como se observa en la Tabla 5, el número de participantes varía significativamente entre estudios. Sin embargo, todos coinciden en que se trata de profesionistas provenientes de diversas disciplinas, cuya formación inicial no fue en docencia, sino en otros campos del conocimiento. Algunas investigaciones señalan que las instituciones contaban con programas formales de formación pedagógica y didáctica para sus docentes (Alfonzo y Avendaño, 2016; Keck, 2015; Keck y Moreno, 2016; Martínez y de Ibarrola, 2018; Mora et al., 2014; Souto-Gómez et al., 2020).

Este hallazgo invita a reflexionar sobre el papel central que desempeña la práctica en la formación y en la construcción de la identidad profesional. Asimismo, revela una particularidad del nivel educativo en el que se inscribe esta investigación, donde la formación inicial en docencia no es obligatoria, a diferencia de lo que sucede en educación básica.

Tabla 5: Participantes de las investigaciones

Autor y año de publicación	Título del artículo	Participantes	País	Nivel educativo
Alfonzo y Avendaño, 2016	La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas	50 profesores Colegio de Bachilleres de Chiapas	México	Medio Superior
Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021	Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica	Profesores de la Normal Superior del Municipio de Abejorral	Colombia	Superior
Fontanilla, 2021	Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje	Dos profesores recién egresados de la Licenciatura en Educación Básica	Venezuela	Superior
Keck y Moreno, 2016	Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación	Participantes del programa Ser Docente, Ser Persona	México	N/A
Keck, 2015	Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention	20 profesores participantes del programa SAT (Seekers After Truth)	México	N/A
Martínez y de Ibarrola, 2018	Conformación de una identidad docente entre profesionistas	12 profesores de asignatura COBACH	México	Medio Superior

	universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior			
Mora et al., 2014	English Language Teachers' Professional Development and Identities	Dos profesores de inglés en un centro de lenguas en México	Lugar de publicación Colombia. Estudio México	Superior
Ojeda, 2008	Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?	4 profesores de distintas disciplinas	Argentina	Medio Superior
Rocha y Malheiro, 2019	Narrativas Identitarias en Experiencia de Transformación y Desarrollo Profesional Docente	Dos profesores de nivel superior que participaban en un grupo de estudio	Brasil	Superior
Souto-Gómez et al., 2020	Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral	43 profesores de la Formación y Orientación Laboral	España	Formación y Orientación Laboral
Vergara, 2016	La práctica docente. Un estudio desde los significados	Una profesora con 10 años de experiencia en educación básica	México	Primaria
Villegas-Torres y	Approaching Teaching as a Complex	1 profesora de inglés en	México	Superior

Lengeling, 2021	Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited	educación superior
--------------------	--	-----------------------

Fuente: Elaboración propia

4.3) Objetivos de investigación y hallazgos

Dentro de los objetivos de investigación identificados en la revisión de literatura, destacan dos tendencias principales: por un lado, las investigaciones centradas en los procesos de desarrollo profesional docente y los cambios que se producen en la práctica (Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Fontanilla, 2021; Keck, 2015; Keck y Moreno, 2016; Mora et al., 2014; Rocha y Malheiro, 2019; Vergara, 2016 ; Villegas-Torres y Lengeling, 2021); por otro, aquellas que abordan los procesos de construcción de la identidad profesional (Alfonzo y Avendaño, 2016; Martínez y de Ibarrola, 2018; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020).

Los autores que se enfocan en el DPD coinciden en que estas experiencias representan procesos de aprendizaje individuales, es decir, que cada docente les otorga un significado distinto y que los aprendizajes resultantes se incorporan de diversas formas a la práctica y a la identidad profesional (Fontanilla, 2021; Mora et al., 2014; Rocha y Malheiro, 2019; Villegas-Torres y Lengeling, 2021). Además, se señala que estos procesos implican múltiples actividades, tales como cursos, certificaciones, trabajo y conversaciones entre pares, entre otros, que el docente experimenta como parte de su práctica, especialmente en los primeros años, y que contribuyen a su formación y a la construcción de su identidad (Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Mora et al., 2014; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Otro aspecto relevante es la reflexión sobre la experiencia, la cual genera aprendizajes y, por ende, cambios en las creencias y prácticas. Fontanilla (2021), Keck (2015) y Keck y Moreno (2016) afirman que la reflexión conduce al aprendizaje, y este, a su vez, a la transformación. Dichos procesos permiten tomar conciencia de las creencias, saberes y actitudes que conforman la identidad docente, la cual actúa como filtro para interpretar la realidad (Keck, 2015).

Lo anterior se vincula con las tendencias identificadas por Ávalos (2011), quien sostiene que estudiar el DPD implica comprender que el desarrollo profesional se produce gracias a experiencias de aprendizaje que permiten modificar las prácticas. Además, se trata de procesos complejos que involucran aspectos cognitivos y emocionales, tanto a nivel individual como colectivo.

Por otro lado, las investigaciones de Alfonzo y Avendaño (2016), Martínez y de Ibarrola (2018) Ojeda (2008) y Souto-Gómez et al. (2020) se enfocan en los componentes y procesos que construyen la identidad profesional. Para ello, estudian la práctica y la experiencia docente, coincidiendo en que este es el escenario donde la identidad se construye y transforma con el tiempo.

Martínez y de Ibarrola (2018) y Ojeda (2008) analizan este fenómeno a través de la experiencia docente. El primero lo hace desde la teoría de las transiciones de Balleux y Pérez-Roux (2013, citado en Martínez y de Ibarrola, 2018), identificando tres tipos de transición: (1) de una pedagogía intuitiva a una sistemática; (2) del saber disciplinar al saber pedagógico; y (3) de una identidad como profesionista a una identidad docente (Martínez y de Ibarrola 2018).

Asimismo, Ojeda (2008), por su parte, estudia la trayectoria docente mediante narrativas biográficas, desmenuzando experiencias significativas y características personales y profesionales que configuran la identidad.

Por otra parte, Alfonzo y Avendaño (2016) y Souto-Gómez et al. (2020) ponen énfasis en los elementos que conforman la identidad más que en las experiencias. Alfonzo y Avendaño (2016) identifican tres elementos:

- La identidad profesional: razones para dedicarse a la docencia, motivación y compromiso.
- El apoyo para el trabajo docente: conceptos curriculares, evaluación para el aprendizaje, comprensión del desarrollo socioafectivo del estudiante, interacción con colegas, entre otros.
- Ideas o estereotipos sobre la profesión docente

Souto-Gómez et al. (2020) señalan como aspectos constitutivos de la identidad:

- La vocación o motivo de elección profesional.

- La formación inicial y continua.
- El mundo laboral, entendido como el contexto en el que se desarrolla la práctica, considerando las etapas de la profesión y las exigencias institucionales y políticas.

Aunque las investigaciones varían en sus focos, unas centrándose en los procesos de DPD (Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Keck, 2015; Mora et al., 2014; Rocha y Malheiro, 2019; Vergara, 2016 y Villegas-Torres y Lengeling, 2021); otras en las experiencias que construyen la identidad (Alfonzo y Avendaño, 2016 y Souto-Gómez et al., 2020), y otras en los elementos que la conforman (Martínez y de Ibarrola, 2018 y Ojeda, 2008), todas coinciden en la importancia de comprender y caracterizar la experiencia docente como vía para la construcción de la identidad y el desarrollo profesional (Alfonzo y Avendaño, 2016; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Martínez y de Ibarrola, 2018; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020; Vergara, 2016; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Respecto a cómo se construye la identidad, las investigaciones coinciden en que se trata de un proceso continuo que se vive a lo largo de la experiencia laboral, en el que cada docente experimenta sucesos significativos que impactan su forma de ver y ejercer la docencia (Alfonzo y Avendaño, 2016; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Vergara, 2016; Villegas-Torres y Lengeling, 2021). Entre los elementos más significativos se encuentran (Martínez y de Ibarrola, 2018; Ojeda, 2008; Villegas-Torres y Lengeling, 2021):

- Las emociones que experimenta el docente.
- Las relaciones con otros, especialmente pares y mentores.
- Elementos contextuales relacionados vinculados a la institución y la política educativa vigente

En cuanto al DPD, también se confirma que este se lleva a cabo en la práctica (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021), cuando el docente identifica la necesidad de adquirir nuevas capacidades para responder a las

demandas de su labor (Ojeda, 2008). Estas experiencias de desarrollo profesional tienen un impacto en la identidad profesional (Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021), aunque su significado varía según el docente. Esto implica que los programas institucionales con enfoque vertical pueden tener resultados diversos, dependiendo de la identidad de cada profesor (Keck, 2015 y Mora et al., 2014).

Estas mismas tendencias son identificadas por Beijaard et al. (2004) y Gajardo-Asbun (2019), en sus revisiones sistemáticas de literatura, donde se destaca que comprender la identidad y sus procesos de construcción es clave para explicar la práctica docente. La identidad se forma y transforma a lo largo de la práctica, por lo que también es necesario caracterizarla. Finalmente, dentro de la práctica se desarrollan experiencias de DPD que, aunque diversas en su forma, resultan significativas y tienen un impacto en la conformación de la identidad docente.

4.4) Métodos y técnicas de recolección

En relación con los métodos y técnicas utilizados en las investigaciones consultadas, como se puede apreciar en la Tabla 6, estos son variados, predominando el enfoque narrativo. En cuanto a las técnicas para la recolección/construcción de los datos, destaca el uso de entrevistas.

Tabla 6: Métodos y técnicas en el estado del conocimiento

Autor y año de publicación	Título del artículo	Método	Técnicas
Alfonzo y Avendaño, 2016	La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas	-Estudio exploratorio de tipo cuantitativo, con un diseño transversal y muestreo no probabilístico de tipo intencional	-Encuestas

Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021	Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica	Biográfico narrativo	-Relatos -Grupos de discusión
Fontanilla, 2021	Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje	Narrativas	-Relatos
Keck y Moreno, 2016	Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación	Hermenéutico	-Entrevistas
Keck, 2015	Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention	Teoría fundamentada	-Entrevistas
Martínez y de Ibarrola, 2018	Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior	Enfoque cualitativo	-Entrevistas
Mora et al., 2014	English Language Teachers' Professional Development and Identities	Estudio de caso	-Entrevistas -Análisis de documentos
Ojeda, 2008	Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?	Biográfico narrativo	-Entrevistas a profundidad
Rocha y Malheiro, 2019	Narrativas Identitarias en Experiencia de Transformación y Desarrollo Profesional Docente	Narrativas	-Entrevistas semiestructuradas
Souto-Gómez et al., 2020	Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral	Fenomenología	-Entrevistas a profundidad -Grupos de discusión -Cuadernos de campo

Vergara, 2016	La práctica docente. Un estudio desde los significados	Hermenéutico	-Entrevista a profundidad -Observación no participante
Villegas-Torres y Lengeling, 2021	Approaching Teaching as a Complex Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited	Narrativas	-Entrevistas semiestructuradas

Fuente: Elaboración propia

Las investigaciones identifican que el método biográfico-narrativo es particularmente apropiado para indagar sobre la docencia y los procesos de construcción de identidad (Beijaard et al., 2004; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Fontanilla, 2021; Gajardo-Asbun, 2019; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021 Rocha y Malheiro, 2019; Villegas-Torres y Lengeling, 2021), pues las narrativas se convierten en un instrumento “para indagar en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad docente” (Morales Escobar y Taborda Caro, 2021, p. 176).

A partir de lo anterior, Morales Escobar y Taborda Caro (2021), en una metasíntesis cuyo objeto de estudio es la identidad docente, identifican cinco tendencias sobre la utilidad de este método en la investigación educativa, particularmente en el ámbito docente:

- Es un método que permite aproximarse a las subjetividades.
- Genera líneas de interés sobre la formación docente.
- Disipa la distancia entre el investigador y el investigado.
- Es una estrategia para la comprensión y transformación de saberes.
- Permite identificar buenas prácticas docentes y directivas.

De las cinco tendencias mencionadas, tres se relacionan con los objetivos de esta investigación. En primer lugar, a través de la narración de los profesores, se busca aproximarse a la vida cotidiana considerando sus subjetividades y los significados que otorgan a sus experiencias. En segundo lugar, se pretende comprender cómo se desarrollan los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad docente, y cómo esta se transforma con el tiempo. Por último, se

plantea explicar cuáles son las experiencias significativas de DPD que han impactado en la conformación de la identidad.

En este sentido, se considera que esta tendencia es pertinente para abordar el objeto de estudio, ya que este método se enfoca en la experiencia, que en esencia es una narración a través de la cual se puede acceder a la memoria y promover la reflexión (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019). Así, es posible reconstruir en retrospectiva eventos relevantes de la vida personal y profesional, otorgándoles nuevos significados (Bolívar, 2012; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021).

4.5) Teorías

En relación con los marcos teóricos que fundamentan las investigaciones revisadas, algunas teorías y enfoques interpretativos destacan por su utilidad para estudiar los fenómenos en cuestión.

Principalmente, destaca la teoría de Huberman (1993, citado en Beauchamp y Thomas, 2009; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021), quien plantea un modelo de la carrera profesional (*career cycle model*) que explica que los docentes atraviesan siete etapas a lo largo de su vida profesional. A partir de estas etapas, se puede explorar el avance de la carrera docente y su desarrollo profesional; en otras palabras, el proceso mediante el cual un profesor pasa de ser novato a experto. Los investigadores concluyen que este proceso no es lineal ni se logra únicamente por acumular años de experiencia. Por el contrario, se entiende como una evolución y crecimiento a través del cual el docente define su labor y, por lo tanto, su identidad (Souto-Gómez et al., 2020).

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, Martínez y de Ibarrola (2018) estudian la trayectoria docente desde la teoría de las transiciones. Balleux, (2009) y Balleux y Pérez-Roux (2013) conceptualizan la noción de transición que permiten analizar los cambios en la identidad (Martínez y de Ibarrola, 2018, p.6). Bajo esta teoría, la transición tiene una dimensión espacial y temporal que implica un cambio entre dos estados o situaciones. Para Martínez y de Ibarrola (2018), este concepto permite analizar el proceso mediante el cual profesionistas de

distintas disciplinas se convierten en profesores, partiendo de la idea de que experimentan distintas transiciones en su experiencia profesional.

Ambas teorías permiten explicar y analizar la experiencia docente. Asimismo, en las investigaciones revisadas destaca la teoría de Hausser (citado en Souto-Gómez et al., 2020), que explica la identidad profesional desde el punto de vista de la satisfacción laboral. Según esta teoría, la identidad profesional está compuesta por tres elementos: autoconcepto, autoestima profesional y control de creencias. “Según Hausser, la identidad profesional es un elemento dependiente del trabajo y de la satisfacción con el trabajo, y es altamente dependiente de las comparaciones de la persona con otros.” (Souto-Gómez et al., 2020, p.31). En otras palabras, esta teoría enfatiza que los valores personales, la interacción con el contexto, los pares, las políticas y la formación continua son elementos que construyen la identidad de los docentes.

Por último, en relación con el desarrollo profesional, Mora et al. (2014) identifican en la literatura tres aproximaciones para estudiar los procesos de DPD. Estas comparten características y se definen a partir de quién detona los procesos de formación, y el papel, activo o pasivo, que desempeñan los docentes en ellos. Estas aproximaciones son:

- **Individual:** iniciada y motivada por el docente, sus intereses y necesidades. El problema de esta aproximación es ignora el contexto y el impacto que el DPD pueda tener en él (Fullan y Hargreaves, 1992 citado en Mora et al. 2014).
- **Institucional:** de carácter vertical, en la que una autoridad educativa toma las decisiones sobre los programas de formación. En esta aproximación no se involucra a los docentes, por lo que el impacto en la práctica suele ser superficial (Myers y Clark, 2002 citado en Mora et al. 2014).
- **Centrado o dirigido por el docente:** busca un equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas; los docentes participan activamente en los procesos de planeación y toma de decisiones. A diferencia de los dos enfoques anteriores, este considera el concepto de identidad como un elemento central (Johnston, 2003 citado en Mora et al. 2014).

Comprender estos enfoques permitió a los autores clasificar el tipo de experiencias de DPD vividas por los participantes y concluir que la identidad profesional influye significativamente en cómo los docentes valoran y se apropian de dichas experiencias. Al vivir procesos desde un enfoque institucional, cada participante reaccionó de una manera distinta.

De los tres enfoques, el que más se aproxima al concepto de DPD adoptado por esta investigación es el centrado o dirigido por el docente, ya que contempla la importancia de considerar las creencias y necesidades del profesorado, así como las características particulares del contexto. De esta forma, docentes e instituciones pueden colaborar en la búsqueda de estrategias para mejorar las prácticas.

Las teorías y enfoques ofrecen una perspectiva teórica útil para aproximarse a los objetos de estudio de esta investigación. Contribuyen a comprender y analizar la práctica docente y los procesos de DPD de manera sistemática, además de permitir la identificación de elementos y procesos que conforman la identidad docente (ID), los cuales sirven de base para la construcción del marco teórico.

4.6) Conceptos de identidad

Respecto al concepto de identidad, tanto las definiciones como los autores son variados en cada uno de los artículos revisados. Sin embargo, coinciden en que la identidad se conforma de diversos elementos: algunos relacionados con las características, ideas y creencias de la persona, y otros con el contexto en el que se desenvuelve. La interacción constante entre estos elementos es lo que construye la identidad profesional (Alfonzo y Avendaño, 2016; Martínez y de Ibarrola, 2018; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Asimismo, otra característica destacada es el carácter dinámico del concepto, pues los investigadores concluyen que la identidad está en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción. Esto implica que evoluciona a lo largo de la vida laboral del docente (Alfonzo y Avendaño, 2016; Martínez y de

Ibarrola, 2018; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Esta idea de evolución pone de manifiesto que la identidad atraviesa periodos de estabilidad, cuando el docente asume ciertos roles, conceptos y creencias que guían su práctica. Dichos periodos pueden interrumpirse por vivencias retadoras, positivas o negativas, que cuestionan estas suposiciones y que llevan al docente a modificar su identidad (Martínez y de Ibarrola, 2018; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

En todos los casos, también se destaca la relevancia e impacto que tiene la identidad en la práctica y en la toma de decisiones de los docentes, así como su influencia para adaptarse al cambio e implementar innovaciones. Además, permite explicar los roles que los docentes asumen como propios y que influyen en su autopercepción sobre lo que significa ser un "buen profesor", así como en su motivación, grado de satisfacción, compromiso y sentido de autoeficacia (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Gajardo-Asbun, 2019; Martínez y de Ibarrola, 2018; Ojeda, 2008; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Beijaard et al. (2004), en una revisión sistemática de literatura, concluyen que:

- La identidad docente es un concepto polisémico, por lo tanto, difícil de definir.
- Su formación se considera un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias vividas por los profesores en el día a día.
- Se relaciona con la historia personal y el contexto del docente.
- Es relevante que el docente tenga un rol activo en los procesos de desarrollo profesional para contribuir a la construcción de su identidad.
- La identidad profesional no es algo que los profesores "tienen", sino algo que utilizan para explicar su realidad, su rol como docentes y adaptarse a los cambios y retos del contexto.

Finalmente, las investigaciones y revisiones de literatura coinciden en la importancia de comprender la identidad y sus procesos de construcción para

tomar decisiones sobre el desarrollo profesional. Estudiar la identidad permite identificar cuáles son las experiencias de DPD más significativas para los docentes (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Gajardo-Asbun, 2019; Ojeda, 2008; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

4.7) Coincidencias, controversias y posibles vacíos

A partir de lo anterior, se identifican las siguientes tendencias y convergencias en la forma en que se ha investigado sobre estos objetos de estudio.

En primer lugar, las investigaciones evidencian la relevancia del concepto de identidad docente para comprender los ideales, concepciones y motivaciones que los docentes valoran y reconocen como la esencia de lo que significa ser profesor. Además, la identidad cumple un papel fundamental en la toma de decisiones en la práctica (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beijaard et al, 2004; Gajardo-Asbun, 2019; Keck, 2015; Martínez y de Ibarrola 2018; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

En este sentido, el concepto de identidad docente se define desde diversas perspectivas. No obstante, las investigaciones coinciden en que está conformado por múltiples elementos que interactúan entre sí y con el contexto. Por lo tanto, se encuentran en constante evolución; es decir, no puede entenderse como algo estático o permanente (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al, 2004; Gajardo-Asbun, 2019; Keck, 2015; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al, 2020).

Dentro de los elementos que construyen la identidad, resaltan la relevancia de las emociones, las relaciones con otros y los factores contextuales, tanto a nivel macro como micro (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beijaard et al., 2004; Beauchamp y Thomas, 2009; Gajardo-Asbun, 2019; Martínez y de Ibarrola, 2018 y Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

A partir de lo anterior la práctica y la experiencia docente cobran relevancia, ya que no es posible comprender la construcción de la identidad sin considerar la experiencia profesional. Esta constituye el escenario donde convergen múltiples

elementos que configuran la identidad docente, a partir de vivencias de aprendizaje, reflexión sobre la práctica, las relaciones con otros y con el contexto. En otras palabras, son las experiencias y aprendizajes que vive el profesor lo que lo convierte en docente y, por ende, lo lleva a construir su identidad profesional (Alfonzo y Avendaño, 2016; Beauchamp y Thomas, 2009; Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Keck, 2015; Martínez y de Ibarrola 2018; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020).

Esta idea cobra especial relevancia en los niveles medio superior y superior, donde los docentes suelen ser expertos en distintas disciplinas, pero no cuentan con formación inicial en docencia. En su lugar, se forman en la práctica y construyen su identidad a partir de sus experiencias (Alfonzo y Avendaño, 2016; Mora et al., 2014; Ojeda, 2008; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

Asimismo, es importante distinguir entre práctica y experiencia docente. Keck (2015), Keck y Moreno (2016) y Vergara (2016) definen la práctica docente como algo externo al profesor, que puede ser caracterizado y descrito mediante teorías y políticas educativas. Vergara (2016) la concibe como una serie de intercambios y actividades intencionales que ocurren en el aula y que se fundamentan en teorías construidas socialmente. Estas teorías constituyen el "deber ser" de la práctica docente. Sin embargo, enfatiza que los profesores generan significados propios, compuestos por saberes, creencias y valores que cambian con el tiempo. Estos cambios se producen mediante procesos de apropiación, en los que los maestros confrontan "los significados previos; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos" (Vergara, 2016, p. 98). En este sentido, Keck (2015) y Keck y Moreno (2016) afirman que la transformación ocurre a partir de la toma de conciencia de estos significados, que se convierten en guías para la práctica.

Las investigaciones resaltan la importancia de la formación y la profesionalización docente en el contexto educativo actual, y critican que las políticas y programas verticales y descontextualizados no tienen un impacto en la práctica, ya que ignoran la experiencia y la identidad docente. Asimismo, señalan

que dichas políticas tienden a homogeneizar las prácticas, a quienes las ejercen y los procesos de formación, sin considerar que cada profesor interpreta y experimenta la práctica de manera distinta. Por ello, es fundamental acercarse a este fenómeno desde las perspectivas, significados y vivencias de los propios docentes. Esto puede lograrse mediante narraciones que promuevan procesos de reflexión (Fontanilla, 2021; Keck, 2015; Keck y Moreno, 2016; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019; Morales Escobar y Taborda Caro, 2020; Rocha y Malheiro, 2019; Vergara, 2016).

En este sentido, los investigadores han recurrido a teorías, marcos interpretativos y diversas metodologías para estudiar y caracterizar la experiencia, con el propósito de comprender qué vive el docente y cómo esto impacta en la construcción de su identidad (Martínez y de Ibarrola 2018; Rocha y Malheiro, 2019; Souto-Gómez et al., 2020; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

A partir de lo anterior, las investigaciones encuentran que, dentro de la experiencia, se desarrollan procesos de DPD que contribuyen a la construcción de la identidad. Sin embargo, al tratarse de procesos de aprendizaje individuales, cada docente puede otorgarles un significado y valor distintos. Para algunos, una experiencia de DPD puede resultar sumamente significativa y tener un impacto en su identidad; mientras que, para otros, la misma experiencia puede no serlo. Estas diferencias están directamente relacionadas con aspectos de la identidad (Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Gajardo-Asbun, 2019; Keck y Moreno, 2016; Keck, 2015; Mora et al., 2014; Vergara, 2016; Villegas-Torres y Lengeling, 2021).

El concepto de DPD cobra relevancia al caracterizar la formación como un proceso de aprendizaje individual que se vive en la práctica y que impacta en la identidad. Este constituye uno de los vacíos identificados en la literatura, ya que, si bien establece una relación entre la práctica, el desarrollo profesional docente (DPD) y la conformación de la identidad docente (ID), no se profundiza en las características de aquellas experiencias formativas que los docentes valoran y que han influido en su identidad.

Entender el DPD como un proceso de aprendizaje implica que puede materializarse de diversas formas, no necesariamente a través de cursos

planeados e implementados de manera vertical, es decir, desde la autoridad educativa hacia los docentes. Esto abre un campo de investigación orientado a caracterizar y explicar aquellas experiencias que los docentes consideran más significativas para la construcción de su identidad.

Lo anterior tiene implicaciones en el campo de la formación continua, ya que es necesario profundizar en la comprensión de los procesos de DPD de los profesores que no cuentan con formación inicial en docencia. Se trata de profesionistas provenientes de otras áreas que se convierten en docentes a través del ejercicio de la labor, lo cual representa una característica particular del nivel medio superior (NMS).

Este vacío también se evidencia en la literatura, pues muchas investigaciones concluyen que comprender los procesos de formación de la identidad resulta relevante para informar la toma de decisiones respecto a la formación inicial. Asimismo, se señala que tomar conciencia de la identidad le permite al futuro profesor fortalecer y consolidar su práctica.

Sin embargo, se deja de lado a aquellos docentes que no participan en procesos de formación inicial, y que se forman ejerciendo la docencia, muchas veces sin el acompañamiento adecuado para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los retos que impone el contexto educativo actual.

Este es uno de los vacíos que se pretende abordar en esta investigación. Como ya se ha mencionado, los docentes del NMS suelen formarse en la práctica y, hasta el momento, la literatura no ha documentado qué experiencias de DPD resultan más significativas para ellos.

Por lo tanto, al estudiar los contenidos y procesos que conforman su identidad, será posible identificar y caracterizar dichas experiencias, con el objetivo de contar con información que contribuya a la toma de decisiones sobre los procesos de formación continua.

En resumen, este estado del conocimiento evidencia que existe una relación entre los conceptos de práctica, identidad y desarrollo profesional docente. En este sentido, comprender los procesos de construcción de la

identidad e identificar los contenidos que la conforman permitirá sistematizar aquellos elementos y experiencias que cumplan con las características del DPD. Esto el propósito de tomar mejores decisiones sobre los procesos de formación continua, que fortalezcan las prácticas de los profesionistas de la docencia que no cuentan con formación inicial, para que puedan enfrentar los retos que implica formar a las nuevas generaciones en el nivel medio superior.

Asimismo, la construcción de este estado del conocimiento sirvió como base para identificar enfoques y posturas teóricas que permitan explicar de forma adecuada los objetos de estudio de esta investigación y facilitar la construcción del marco teórico y conceptual que se presenta a continuación.

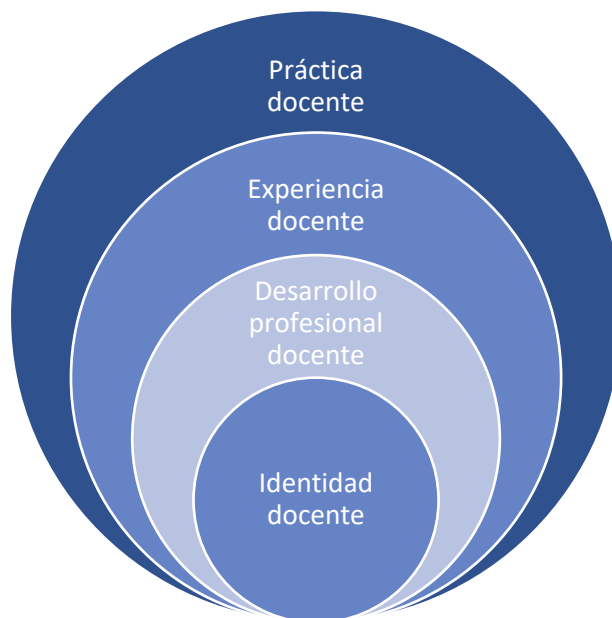
V. Marco teórico y conceptual

Como se mencionó anteriormente, los objetos clave de esta investigación son la práctica, la experiencia, la identidad y el desarrollo profesional docente, todos conceptos multifacéticos y polisémicos que se han abordado de diversas maneras. El presente apartado expone posturas teóricas y marcos interpretativos que permiten comprender a profundidad la relación entre estos conceptos y su impacto en el quehacer profesional de los docentes.

El primero, la práctica docente, constituye el escenario donde se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje y presenta una serie de características y exigencias derivadas del contexto actual. El segundo, la experiencia, corresponde a la forma en la que el docente vive e interpreta los sucesos relevantes de su práctica.

Estos procesos de interpretación y reflexión conducen a aprendizajes producto del DPD, que, a su vez configuran la identidad docente y se convierten en guías para la práctica. Esta relación puede representarse en la figura 2:

Figura 2: Relación entre conceptos clave de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, existe una interrelación entre la identidad, el DPD, la experiencia y la práctica docente, la cual se describe a continuación a partir de la definición de cada uno de estos conceptos.

5.1) La práctica docente

Como ya se ha mencionado, la práctica docente es un elemento de gran relevancia para esta investigación, pues es el espacio donde profesor y alumno se encuentran y en el que el docente pone en juego sus saberes y habilidades con la finalidad de generar aprendizajes. También es el ámbito donde el profesor aprende de y sobre su experiencia, construyendo así su identidad.

En el nivel medio superior, este escenario resulta aún más relevante, pues es donde los profesores se convierten en docentes, dado que los procesos de formación inicial en este nivel no están tan sistematizados como en otros.

Por lo tanto, es necesario analizar sus características e implicaciones con la finalidad de contar con un marco interpretativo que sirva de base para comprender a fondo la labor docente y, a partir de este, explorar los procesos de aprendizaje que conducen a la construcción de la identidad.

A lo largo del tiempo, se ha debatido si la docencia debe considerarse una profesión o no. A este respecto Kelchermans (2013) y Tardif (2016) afirman que lo es, pues cuenta con un cuerpo de conocimientos especializado y formal que evoluciona con el tiempo; la adquisición de dichos conocimientos posibilita la resolución de problemáticas concretas y sociales; y, finalmente, este cuerpo de conocimientos es ejercido por un grupo de profesionales que comparten ciertas características y mantienen un compromiso ético y moral con la sociedad y, en especial, con sus alumnos.

Este aspecto es quizá una de las características más relevantes de esta profesión, a la que a menudo no se le da la importancia adecuada, pues la docencia podría parecer una profesión común, dado que la mayor parte de la población está familiarizada con ella al haber estado en contacto con profesores en algún momento de sus vidas.

En ocasiones se cree que basta con saber de un tema y reproducir lo que hicieron los maestros para desempeñar esta labor; incluso se considera una habilidad común a todos los adultos (Lüdke, 2007). Sin embargo, el quehacer docente implica muchas más dimensiones que simplemente entrar a un aula e impartir una clase.

Tratar de definir la práctica docente y su función en la sociedad resulta un proceso complejo, pues delimitar las características de lo que significa ser un buen docente tiene múltiples aristas. Es importante resaltar que referirse a la práctica docente implica necesariamente tomar en cuenta el contexto histórico, social y cultural, así como la visión que se tenga sobre la misión de la escuela. A lo largo de la historia, la docencia ha estado íntimamente relacionada con la función social de las instituciones escolares. En el caso del nivel medio superior, la práctica docente transita por una diversidad de subsistemas e instituciones, tanto públicas como privadas, laicas y religiosas. Asimismo, se destaca la variedad de fines de la institución escolar en este nivel; algunos que tienen finalidad propedéutica (preparación para la universidad), mientras que otros son universitarios (TSU) o técnicos (CBTIS y CBTA).

Estos elementos influyen a su vez en la concepción que el docente tiene de su labor, es decir, en su identidad profesional, pues, como ya se ha mencionado, el factor contextual es muy relevante al concebir la identidad docente.

Es por ello, que uno de los elementos esenciales de esta labor, que la hace trascendente y compleja, radice en su estrecha relación con lo humano. Implica necesariamente el encuentro con el otro, que se construye a sí mismo, comprende el mundo que lo rodea y se relaciona con los demás a través de lo que aprende (Fierro y Fortoul, 2018). La docencia es una profesión que impacta en la propia naturaleza del ser humano. Savater (1997) afirma: “Para ser hombres no basta con nacer, sino que también hay que aprender” (p. 41). La capacidad de aprender es una de las características que nos permite cumplir con nuestra propia naturaleza. Charlot (2006), citada en Fierro y Fortoul, (2018), explica:

Nacer es estar sometido a la obligación de aprender. Aprender para construirse en un triple proceso de hominización (volverse persona), de

singularización (volverse un ejemplar único de persona), de socialización (volverse miembro de una comunidad, con la cual se comparten valores y donde se ocupa un lugar). Aprender para vivir con otros con quienes se comparte el mundo. Aprender para apropiarse del mundo, una parte de ese mundo, y para participar en la construcción del mundo, que ha comenzado antes que sí. Aprender en una historia que, a la vez, es mía, profundamente, en que es única, y me escapa totalmente. Nacer, aprender, es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos – donde se dice quién soy, quién es el mundo, quiénes son los otros (pp. 22-23).

Si el aprendizaje representa un elemento tan trascendental para cumplir con nuestra naturaleza humana, la educación, las escuelas y los docentes asumen una gran responsabilidad. Y es precisamente el aprendizaje el detonador la labor docente, pues genera el vínculo entre maestros y alumnos y constituye el fin último de la práctica docente.

A partir de lo anterior, es necesario entender qué es el aprendizaje y cómo se lleva a cabo. Para Fierro y Fortoul (2018), el aprendizaje se entiende como el enriquecimiento del repertorio de recursos de los alumnos, para comprender y actuar en el entorno natural y social, y para establecer mejores relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo local y global (p. 37).

En este sentido, vale la pena reflexionar sobre los elementos que deben interactuar para que ocurra el aprendizaje: aquello que debe ser aprendido (los contenidos), la enseñanza, la voluntad de quién aprende y el contexto (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Fierro y Fortoul, 2018; Tedesco y Tenti, 2002).

Para que se produzca el aprendizaje es necesario que exista algo que debe de ser aprendido, esos "objetos" que forman parte de la herencia cultural, ese conocimiento socialmente válido que vale la pena transmitir. La definición de este capital cultural constituye hoy en día uno de los grandes debates en el ámbito educativo y en el diseño curricular (Coll y Martín, 2006; Dussel, 2007; Fierro y Fortoul, 2018; López-Goñi y Goñi-Zabala, 2006). Estos aprendizajes pueden incluir la adquisición de un saber o de un objeto intelectual, el dominio de una actividad o

la apropiación de dispositivos de relación (Fierro y Fortoul, 2018). También se les conoce como los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que representan los pilares de la educación del siglo XXI (Delors, 1996).

Para facilitar el aprendizaje de estos saberes entra en juego la enseñanza, es decir, todas aquellas estrategias, metodologías y actividades que el docente domina para lograr los aprendizajes (Fierro y Fortoul, 2018; Dussel, 2007). Según Fierro y Fortoul (2018), la enseñanza implica dos tipos de funciones: “la función didáctica de estructuración y gestión de los objetos del mundo” y “la gestión interactiva de los hechos de clase” (p. 45).

Para otros autores, la enseñanza es incluso un acto de amor hacia el estudiante y hacia el mundo en general, que implica una gran responsabilidad y compromiso con el presente y el futuro (Arendt, 1961, citado en Dussel, 2007).

A partir de las dos funciones anteriormente descritas (el aprendizaje y la enseñanza), se presenta un tercer elemento que escapa completamente del dominio del profesor: la voluntad de quien aprende. Es necesario entender que aprender es un proceso personal que implica esfuerzo, motivación y voluntad. Esto representa un gran reto, ya que, como afirman Fierro y Fortoul (2018), no se puede atribuir por completo el aprendizaje logrado por los estudiantes a la acción del maestro. Asimismo, una misma actividad de clase puede tener resultados completamente diferentes en cada alumno.

Esto último genera una gran incertidumbre en el docente, pues al iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje no se sabe con certeza cuál será el resultado; incluso pueden pasar años antes de poder verlo materializado (Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013; Lüdke, 2007). Sin embargo, esto no puede inhabilitar al profesor para tomar decisiones inmediatas, ya que debe dar solución a los problemas que se presenten en la práctica. Esta otra una característica que da cuenta de la complejidad de la educación y de la enseñanza, orientadas por “múltiples objetivos y dirigidas a diferentes agentes, implicando enormes dificultades en el desafío de intentar verificar su eficiencia e incluso el cumplimiento de sus objetivos” (Lüdke, 2007, p. 192).

Lo anterior representa un gran reto para el docente, ya que solo parte del proceso de aprendizaje está en sus manos. El profesor puede contar con todas las competencias y recursos para facilitar el aprendizaje, pero si no cuenta con la voluntad de quien aprende, poco se puede lograr.

Además de la incertidumbre, Kelchermans (2013) explica que una característica propia de la docencia es la vulnerabilidad, debido en gran parte al compromiso ético, moral y emocional que se establece con el estudiante.

El autor identifica al menos cuatro motivos que colocan al profesor en una postura vulnerable al ejercer su labor (Kelchermans, 2013):

- 1) La práctica docente implica ser constantemente observado, en primer lugar, por los alumnos y en segundo lugar, por agentes externos al aula (padres, directivos, pares, etc.), quienes buscan en todo momento que se cumplan las expectativas depositadas en los docentes.
- 2) Los docentes no controlan por completo sus condiciones de trabajo, pues están sujetos a regulaciones tanto institucionales como de política educativa.
- 3) No se puede asegurar el grado de eficiencia de su intervención a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- 4) La práctica requiere tomar varias decisiones de manera inmediata, sin tener certeza de cuál es la correcta, y reconociendo que esta toma de decisiones siempre estará sujeta a críticas y cuestionamientos por parte de otros actores (alumnos, padres de familia, autoridades educativas, pares, etc.).

A partir de lo anterior, podemos entender la práctica docente como una interacción de “saberes, sucesos, contextos y actores, entrettejidos en un complejo sistema que constituye el corazón mismo de los procesos de enseñar y de aprender” (Fierro y Fortoul, 2018, p. 27). Esta interacción está cargada de incertidumbre y vulnerabilidad, pues el maestro entra al aula con una clase preparada, pero siempre estará a la expectativa de la reacción de los alumnos (Calvo, 2007; Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013). Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica lo que Fierro y Fortoul (2018) llaman un ciclo de

acción-interpretación-reacción, permeado de “contradicciones, ambivalencias e incoherencias de la condición humana” (p. 22).

En síntesis, la práctica docente abarca todo aquello que pasa en el aula, en un contexto específico tanto micro como macro (Calvo, 2007; Lüdke, 2007; Vergara, 2016). Es decir, en un contexto institucional con una cultura y normas particulares y en un contexto histórico, político y social.

Asimismo, se caracteriza por ser un intercambio entre maestro y alumno que tiene la intención de que el alumno aprenda y se desarrolle, lo que implica un impacto directo en otros y en el mundo (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Fierro y Fortoul, 2018; Tedesco y Tenti, 2002; Vergara, 2016).

Este intercambio presenta una serie de peculiaridades, entre las que resaltan la complejidad y el dinamismo, pues cambia constantemente, lo que implica tomar una gran cantidad de decisiones en poco tiempo (Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013; Vergara, 2016). Se trata de un intercambio único e irrepetible, ya que es imposible replicar las condiciones particulares de un aula o una clase, debido principalmente al componente social, es decir, a la relación entre personas en un momento específico (Fierro y Fortoul, 2018; Tedesco y Tenti, 2002; Vergara, 2016). Esto implica un alto grado de incertidumbre y vulnerabilidad para quien ejerce la enseñanza (Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013; Lüdke, 2007; Vergara, 2016).

Lo anterior nos invita a reflexionar sobre quién ejerce la docencia, cómo se vive esta labor y qué se requiere para enfrentar los retos que requiere la práctica educativa. En otras palabras, nos lleva a pensar en la experiencia docente como un fenómeno complejo, situado y profundamente humano.

5.2) La experiencia docente

Habiendo establecido que la práctica docente posee una serie de características que hacen del quehacer del educador una labor compleja, es importante señalar que dichas características son, en gran medida, externas al docente. La experiencia, en cambio, se refiere a cómo el docente desempeña su labor, cómo la asume y la interpreta. Está más vinculada a los procesos de

aprendizaje y reflexión que surgen a partir de las vivencias en la práctica, y que que se relacionan también con las características personales, emocionales y sociales de quien enseña (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016)

Fontanilla (2021) afirma que la experiencia es lo que permite al docente evolucionar y aprender de su labor. Nos convierte en “protagonistas de nuestra historia; solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante. Lo que significa que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado” (p. 2).

La experiencia docente, entoces, puede entenderse como un conjunto de construcciones personales a las que se les otorga distintos significados, y que conforman la manera en que se interpreta y ejerce la práctica docente (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Vergara, 2016).

Una de las problemáticas de la práctica docente y de la formación continua es la tendencia a unificar u homologar las prácticas. Por ejemplo, cuando se pretende que todos los docentes adopten una metodología específica o implementen la misma dinámica de grupo. Esta tendencia se contrapone a la noción de experiencia docente como fenómeno único e irrepetible, estrechamente vinculado a la persona que enseña y no al deber ser de la práctica. Ignorar la relevancia de la experiencia es una de las razones por la que, en muchas ocasiones, la implementación de políticas educativas no produce los resultados esperados (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Vergara, 2016).

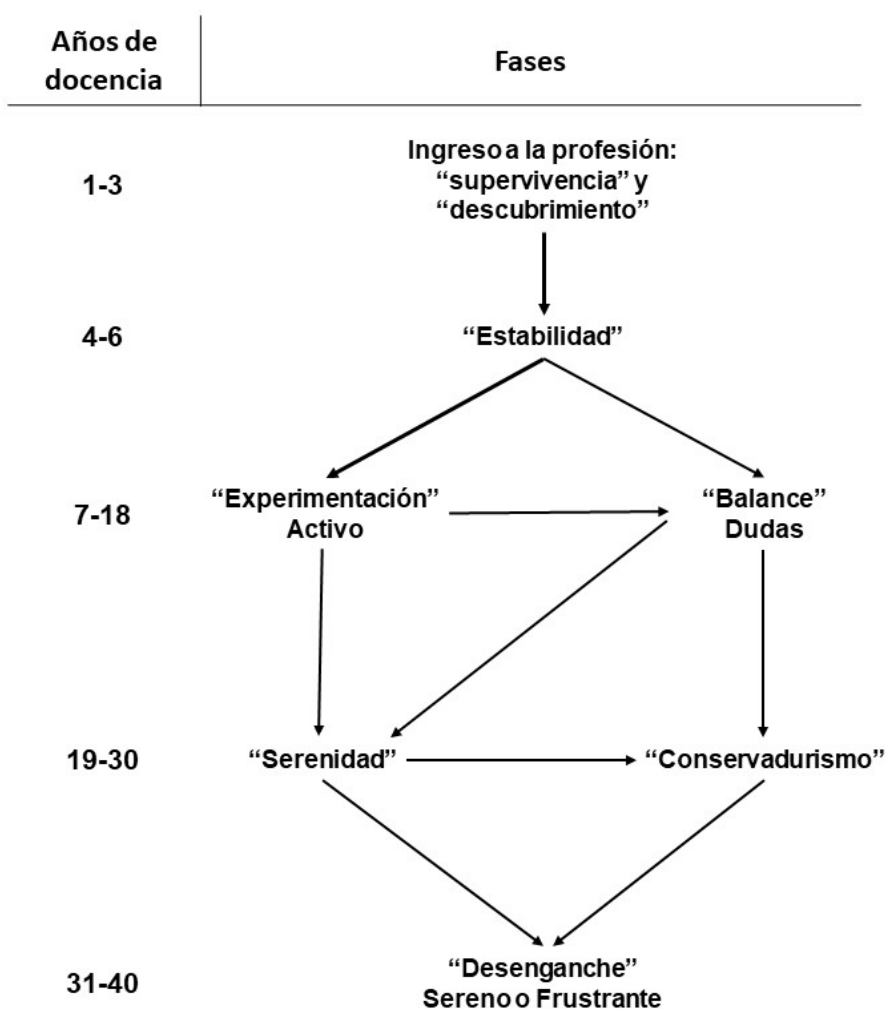
5.2.1) El ciclo de vida profesional docente

Como se ha señalado, la experiencia docente tiene un carácter profundamente personal, pues se compone de las diferentes situaciones que los profesores enfrentan a lo largo de su trayectoria, y que impactan la manera en que interpretan su práctica, así como los conocimientos y creencias que la sustentan.

Con la finalidad de comprender este proceso y caracterizarlo Huberman (1989a, 1989b) propone una serie de fases o etapas que explican los cambios que vive el docente desde su ingreso a la profesión hasta el retiro. Estas etapas resultan útiles para describir sucesos relevantes de la práctica educativa.

En su modelo del ciclo de vida profesional, Huberman (1989a, 1989b) identifica siete etapas a lo largo de la carrera docente, las cuales explican sucesos, crisis y/o sentimientos relacionados con la experiencia profesional. Es importante destacar que estas etapas no son lineales, y que no todos los profesores las experimentan ni en el mismo orden ni con la misma intensidad. Estas etapas se presentan en la figura 3:

Figura 3: Etapas del ciclo de vida profesional docente



Fuente: Huberman, 1989b, p. 37 (Traducción)

La primera etapa está relacionada con el ingreso a la profesión, y en ella se experimentan dos dimensiones fundamentales: la supervivencia y el descubrimiento. La supervivencia alude al choque con la realidad, en el que el nuevo profesor se enfrenta a los múltiples retos de la labor docente: el manejo de la disciplina, la planeación e impartición de clases, las tareas administrativas, entre otros. Esta etapa puede ir acompañada por sentimientos de duda sobre la propia capacidad para cumplir con la tarea (Huberman, 1989a, 1989b).

Por otro lado, el descubrimiento está relacionado con el entusiasmo y la ilusión de finalmente estar ejerciendo la profesión: tener alumnos, un salón propio, materiales, etc. (Huberman, 1989a; 1989b).

Se ha observado que dichas dimensiones pueden vivirse de forma simultánea, y que el entusiasmo asociado al el descubrimiento ayuda al nuevo profesor a enfrentar los sentimientos generados por la etapa de supervivencia (Huberman, 1989a).

Superada esta fase inicial, se alcanza la estabilidad, ampliamente reconocida en los estudios sobre la carrera docente (Huberman, 1989a). Durante esta etapa, los profesores consolidan sus conocimientos pedagógicos y amplían su repertorio de estrategias instruccionales. Predominan sentimientos de alivio, confort y compromiso. Es también el momento donde empieza a desarrollarse la identidad profesional y se consolida la decisión de dedicarse a la docencia, lo cual es particularmente relevante en niveles superiores, donde los profesionistas eligen ser docentes (Huberman, 1989a; 1989b).

Posteriormente, los estudios muestran que las trayectorias docentes divergen y comienzan a aparecer ciertas crisis, por lo que se identifican dos nuevas etapas: experimentación y balance.

La etapa de experimentación o diversificación surge de manera natural una vez consolidado el repertorio instruccional, ya que el docente busca generar un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. En etapas anteriores, experimentar con nuevas estrategias podía derivar en resultados no deseados; sin embargo, en esta fase, el dominio de los saberes profesionales permite aventurarse con mayor seguridad. Esto se traduce en disposición para asumir

nuevos retos e incluso aspirar a una promoción. No obstante, pueden surgir barreras institucionales que dificulten el crecimiento y el cambio (Huberman, 1989a; 1989b).

Estas tensiones pueden dar lugar a una primera crisis, en la que el docente hace un balance y se cuestiona si debe continuar en la profesión. En muchos casos, la rutina genera desmotivación y llega a preguntarse si es momento de explorar otras opciones laborales (Huberman, 1989a; 1989b). Aunque no todos los maestros atraviesan esta crisis a mitad de su carreras (Huberman, 1989b), se ha encontrado que es más frecuente en profesores de tiempo completo (Huberman, 1989a).

Tras la crisis y la experimentación, se llega una etapa de serenidad, caracterizada por la pérdida del entusiasmo y la energía, pero también por el fortalecimiento de la confianza en uno mismo y la aceptación. Esta etapa se acompaña de la evolución natural del ser humano, lo que amplía la distancia generacional con los alumnos (Huberman, 1989a; 1989b).

Esta distancia da paso a la penúltima etapa: conservadurismo, en la que predomina la nostalgia por el pasado y se incrementa la resistencia al cambio y la innovación. Los profesores envejecen y tienden a considerar que las nuevas generaciones son menos disciplinadas y menos motivadas, lo que puede generar sentimientos de insatisfacción con el trabajo (Huberman, 1989a; 1989b).

Finalmente, como parte del ciclo natural de la vida se llega al retiro. En esta etapa los profesores se van desvinculando gradualmente de las actividades escolares y comienzan a enfocarse en aspectos personales y familiares. Este proceso puede vivirse de manera serena por algunos, y con frustración por otros (Huberman, 1989a; 1989b).

El proceso descrito evidencia que la carrera docente está marcada por una serie de experiencias, tanto positivas como negativas, que transforman la manera en que el docente concibe y ejerce su labor profesional. Las etapas propuestas por Huberman (1989a; 1989b) ofrecen un marco útil para identificar y caracterizar estas vivencias a lo largo del tiempo, que impacto en la construcción de la

identidad profesional. Asimismo, permiten reconocer posibles necesidades de formación que ayuden a los docentes a afrontar las crisis propias de cada etapa.

Todo lo anterior permite comprender lo que vive el docente en la práctica y cómo interpreta esas vivencias para incorporarlas a su actuar. Este marco facilita el entendimiento de la experiencia, sus características y sus retos, y promueve la consciencia de que cada docente la vive de manera distinta. A partir de estas experiencias el docente contruye su identidad profesional, conformada por creencias, sentimientos, saberes y motivaciones. En este sentido, resulta fundamental conceptualizar el desarrollo profesional docente como el proceso mediante el cual el profesor aprende de su experiencia y, en consecuencia, construye y reconstruye su identidad.

5.3) El Desarrollo Profesional Docente

Como se describió anteriormente, en el contexto de una sociedad globalizada, la práctica docente se enfrenta a cambios vertiginosos, grandes retos y crecientes responsabilidades vinculadas con la formación de nuevas generaciones. Esta complejidad demanda docentes cada vez más profesionales, que dominen los conocimientos propios de la profesión y sean capaces de utilizarlos para resolver las problemáticas cotidianas que se presentan en el aula.

En consecuencia, los procesos de formación continua deben transformarse para responder a estos desafíos, centrándose cada vez más en el docente y en las necesidades específicas del contexto en el que se desempeña, considerando tanto el momento de su carrera profesional como las características institucionales. Bajo esta perspectiva, la formación se conceptualiza como un proceso permanente de aprendizaje orientado a la mejora y al cambio en la práctica docente (Day y Sachs, 2004; Tardif, 2016; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, surge el desarrollo profesional docente (DPD) como un concepto que entiende la formación como un proceso continuo, integrado en la vida laboral de los profesores, que busca la transformación de las creencias y la mejora de las prácticas docentes, con el fin de impactar positivamente en el

aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, mejorar la calidad de la educación (Day y Sachs, 2004; Elías Hernández y Ortiz, 2019; Saura y Fernández-González, 2017; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016).

Según Vezub (2019), este término surge a partir de los años 2000 como un intento de superar “la visión instrumental y carencial que dominó el campo de la capacitación y de la formación continua, [...] brinda una visión más amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente a lo largo de toda su trayectoria” (p.8). Esta visión de largo plazo también agrega elementos dinámicos, evolutivos y continuos que buscan enlazar la formación inicial con la formación continua (Saura y Fernández-González, 2017; Vezub 2019).

A partir de lo anterior, Kelchtermans (2005); Vaillant y Marcelo (2016) y Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017) analizan diversas definiciones del concepto y llegan a la conclusión de que el DPD tiene las siguientes características:

- Es una actividad de aprendizaje.
- Se remite a la práctica.
- Es un trayecto formativo e identitario continuo, es decir, ocurre a lo largo del tiempo.
- Requiere la participación activa de los docentes.
- Ofrece oportunidades ilimitadas de mejorar la práctica.
- Se relaciona con la formación inicial y disciplinar de los docentes.
- Considera la cultura y las políticas del contexto institucional.
- Opera sobre las personas, no sobre los programas.
- Implica la reflexión sobre la práctica y las creencias que la guían.
- Busca empoderar al maestro a través de la generación de conocimiento
- Promueve un balance entre el trabajo en comunidad e individual.

En este sentido, el DPD abarca una amplia gama de experiencias y actividades como pueden ser procesos de *coaching* o mentorías, talleres, cursos, comunidades de aprendizaje, procesos de educación formal, reflexiones sistemáticas sobre la práctica, entre muchos otros (Elías Hernández y Ortiz, 2019). Estos procesos implican necesariamente un aprendizaje por parte del docente, el cual se ve reflejado en su práctica, es decir, en su desempeño, pero también en

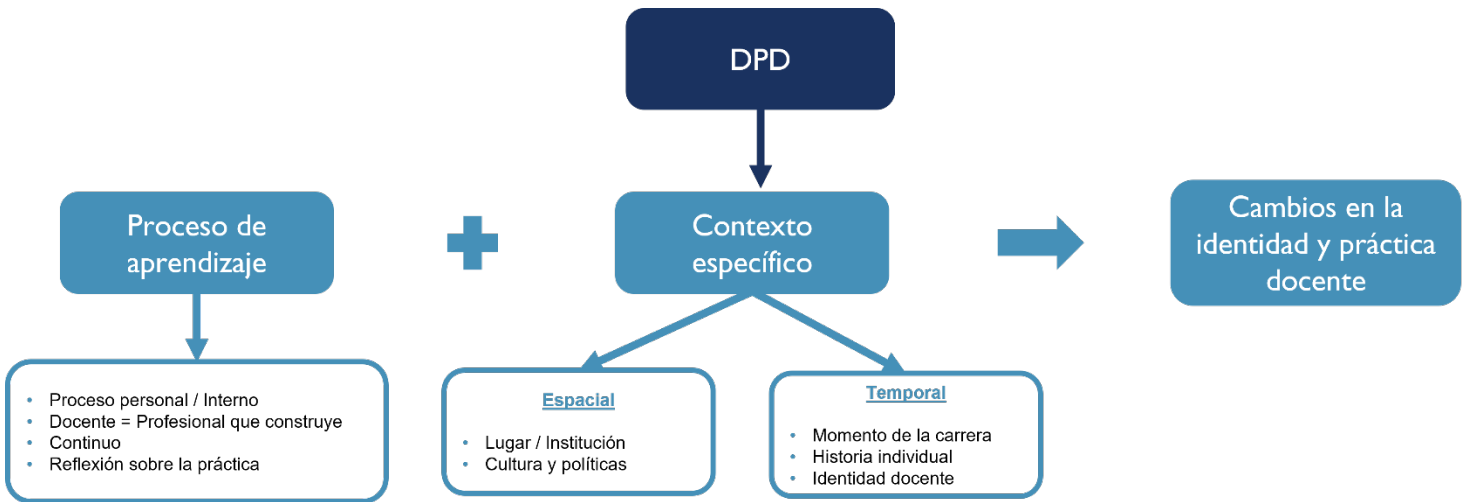
las creencias, conceptos y teorías que asume como propias y que motivan el actuar; en otras palabras, su identidad profesional.

Representa un proceso complejo que exige la implicación cognitiva y emocional del profesorado, tanto de forma individual como colectiva, así como la disposición para examinar y transformar sus propias convicciones (Avalos, 2011; Elías Hernández y Ortiz, 2019; Postholm, 2012). Además, existen factores individuales y organizacionales que inciden directamente; por ejemplo, la cooperación entre docentes, una cultura escolar positiva, la colaboración con actores externos y el acceso a recursos son condiciones que lo favorecen. Esto implica que el desarrollo profesional sea situado en el contexto escolar, donde el docente actúa como un aprendiz activo y reflexivo de su propia práctica (Postholm, 2012). Asimismo, el aprendizaje docente requiere un enfoque diferenciado, que considere aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales, partiendo de lo que el maestro ya sabe y hacia dónde desea avanzar.

Dentro de las finalidades últimas del DPD se encuentra la transformación de la identidad docente, entendida como la resignificación de las concepciones sobre la enseñanza para generar cambios sostenibles en la práctica pedagógica que repercutan en el aprendizaje estudiantil (Avalos, 2011; Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005; Postholm, 2012). Además, se busca fomentar la autonomía y la autorregulación del profesorado, colocándolo como protagonista de su propio desarrollo profesional (Elías Hernández y Ortiz, 2019). Las finalidades del DPD convergen en la mejora continua de la práctica docente mediante el fortalecimiento de la autonomía, la reflexión, la colaboración y el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional.

A partir de lo anterior, este concepto se sustenta en tres elementos clave: el proceso de aprendizaje, el contexto y la identidad docente. Requiere comprender el desarrollo profesional docente (DPD) como un proceso continuo de aprendizaje, que se lleva a cabo en un contexto específico y que busca generar cambios tanto en la identidad como en la práctica docente (Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005 y Vaillant; Marcelo, 2016). Esta concepción se resume en la figura 4:

Figura 4: Proceso de DPD



Fuente: Elaboración propia

A partir de estos tres elementos e surgen cuestionamientos sobre cómo llevar a cabo los procesos de DPD. El primero relacionado con el aprendizaje de los docentes, lo cual requiere preguntarse qué necesita saber el profesor. En este primer aspecto, la literatura enfatiza la relevancia de los conocimientos tanto formales como prácticos propios de la profesión docente (Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005; Saura y Fernández-González, 2017; Tardif, 2016; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, Day y Sachs (2004) identifican cuatro tipos de conocimientos que deben integrarse a los procesos de desarrollo profesional:

- Conocimientos formales generados por la investigación respecto a la práctica docente.
- Conocimientos sobre la práctica, generados a través de la reflexión en conjunto de los docentes en un contexto específico
- Conocimientos de la práctica que el docente adquiere a través de su propia experiencia.
- Conocimientos del ser docente, relacionados con las creencias, motivaciones y valores que conforman la identidad de los docentes.

Además de los conocimientos propios de la profesión, el DPD también lleva a cuestionarse sobre las mejores metodologías más adecuadas para lograr un

aprendizaje significativo y sostenible en los docentes. Aunque Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017) afirman que la literatura hace pocas referencias a las características del aprendizaje de los adultos y que se toman en cuenta diversas teorías para comprender y conceptualizar dicho aprendizaje, las investigaciones han llegado a consensos sobre la relevancia de la reflexión sobre la práctica, la colaboración entre pares y el rol activo y participativo que debe tener el proceso (Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016).

Esto último se enlaza con el segundo elemento expuesto en la figura 4: el contexto. Se resalta la importancia de generar una cultura institucional que promueva el aprendizaje permanente, reflexivo, crítico y colaborativo entre los docentes que forman parte de la comunidad escolar. En otras palabras, se plantea que el desarrollo profesional se integre a la vida cotidiana de las escuelas, vinculándose estrechamente con la realidad y dinámicas concretas. Las necesidades del contexto se convierten en oportunidades de reflexión y aprendizaje que forman parte de los procesos de DPD, ya que los docentes no aprenden ni pueden desarrollarse profesionalmente si se encuentran aislados (Day y Sachs, 2004; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016).

Por último, se plantea la relación con la identidad profesional, pues una forma de medir los resultados del DPD es identificar cambios en las creencias del docente, es decir, en su identidad, lo que conduce a cambios sostenibles en las prácticas pedagógicas (Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005). Esto, a su vez, lleva a la profesionalización del docente, entendida como la capacidad de tomar decisiones sobre su práctica a partir de un sólido conocimiento de la profesión y del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo (Day y Sachs, 2004; Saura y Fernández-González, 2017). En este sentido, Day y Sachs (2004) afirman que el DPD tiene tres propósitos fundamentales: extender el conocimiento que tiene el docente sobre su profesión, desarrollar habilidades y competencias para ejercerla, y fomentar la renovación mediante la transformación de las prácticas y la construcción y reconstrucción de la identidad docente.

Estas premisas implican prácticas concretas como priorizar el aprendizaje situado, fomentar la reflexión sistemática, promover el diálogo entre pares y adaptar los programas a las necesidades particulares dentro de un contexto específico. Por otro lado, el éxito del DPD también requiere del apoyo organizacional que fomente una cultura escolar que valore el aprendizaje y el desarrollo de los docentes. Para llevar estos principios a la práctica, es necesario implementar metodologías coherentes con esta concepción del desarrollo docente. Entre ellas se encuentran la reflexión sistemática sobre la enseñanza, la valorización de la experiencia como fuente de aprendizaje, el aprendizaje situado dentro de las escuelas, la cooperación entre pares, así como los procesos de mentoría y acompañamiento (Postholm, 2012).

Esta concepción del DPD obliga a diferenciarlo conceptualmente de la formación continua y la capacitación. Mientras la capacitación apunta al desarrollo de habilidades específicas, la formación docente busca una transformación de las prácticas pedagógicas. El DPD, por su parte, abarca una gama más amplia de actividades, formales e informales, orientadas al crecimiento integral del docente a lo largo de su trayectoria profesional (Elías Hernández y Ortiz, 2019). Esta perspectiva permite superar enfoques reduccionistas e instrumentales, proponiendo una visión comprehensiva que coloca al docente en el centro, como sujeto activo de su desarrollo. No obstante, también exige una comprensión profunda del aprendizaje docente en la práctica y de cómo estas experiencias transforman la identidad y mejoran la enseñanza. A su vez, plantea interrogantes sobre cómo integrar la reflexión, la colaboración y el acompañamiento durante toda la vida profesional, para responder a la naturaleza evolutiva y permanente del desarrollo profesional.

5.4) Teoría de la Identidad y el Interaccionismo Simbólico

Como se mencionó anteriormente, la identidad constituye un concepto clave para la práctica docente, ya que influye de manera significativa en cómo el docente se percibe a sí mismo, actúa y toma decisiones. Asimismo, se ha destacado la importancia del contexto en el que el docente ejerce su labor, dado

que este incide directamente en la construcción y evolución de su identidad profesional.

Desde esta perspectiva, la Teoría de la Identidad explica la relación que existe entre identidad, sociedad y comportamiento, integrando enfoques de la sociología y la psicología social. Tal como se ha señalado, la identidad se configura en la práctica y a través de las interacciones con otros (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et. al., 2011; Stryker y Burke, 2000).

Esta teoría tiene sus orígenes en el interaccionismo simbólico, desarrollado por Mead (1934, citado Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et al., 2011; Stryker y Burke, 2000). Esta corriente parte de la relación dialógica que existe entre el *self* y la sociedad, y busca comprender cómo las estructuras sociales moldean al individuo y, en consecuencia, su comportamiento (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). La figura 5 ilustra esta relación entre los tres elementos:

Figura 5: Premisa del Interaccionismo Simbólico



Tomado de: Serpe y Stryker, 2011, p. 233

Según esta propuesta de Mead, la sociedad puede entenderse como un mosaico relativamente estable de interacciones, estructuras y vínculos organizados en grupos, comunidades e instituciones. Estos funcionan como espejos quienes los habitan (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000).

Por su parte, el *self* se concibe como un constructo multifacético: una actitud o plan de acción que emerge de la interacción social y se manifiesta a través de los roles que una persona asume, en función de los grupos de referencia en los que se participa. En otras palabras, una persona puede adoptar múltiples *se/ves*, tantos como grupos en los que se involucre y reciba el reconocimiento por parte de los demás (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000).

Durante el proceso de definición del *self*, intervienen las percepciones de los otros, la autoimagen del individuo y los sentimientos de orgullo o vergüenza

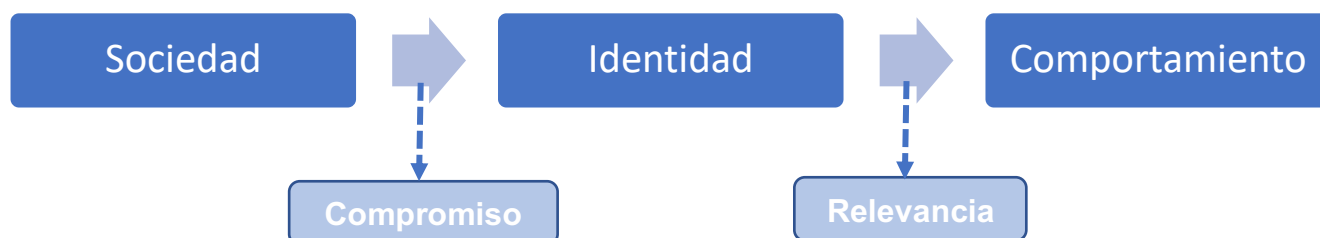
que surgen. Estas impresiones nos orillan a asumir determinados roles (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000).

Así, el comportamiento puede entenderse como una elección de roles influida por las estructuras de los grupos de referencia y por la forma en la que los demás nos perciben (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). Desde esta óptica, el grupo de referencia adquiere un papel central en la definición del comportamiento, ya que para interactuar eficazmente con la sociedad, es necesario desarrollar una conciencia sobre cómo somos vistos (Serpe y Stryker, 2011). En resumen, el interaccionismo simbólico sostiene que las estructuras sociales no solo afectan, sino que también configuran al *self*. Y la manera en la que este se define determina el comportamiento del individuo (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et al., 2011; Stryker y Burke, 2000).

En consecuencia, el interaccionismo simbólico estructural plantea que es posible comprender o incluso predecir el comportamiento humano mediante el estudio de la interacción entre el *self* y la sociedad. Esto se debe a que las estructuras sociales presentan una estabilidad suficiente como para analizar los roles que los grupos de referencia consideran "aceptables" y que las personas adoptan como normas de comportamiento (Serpe y Stryker, 2011).

Estas ideas son retomadas y ampliadas por Stryker en la formulación de la teoría de la identidad, cuyo objetivo es explicar por qué una persona elige un determinado rol dentro de su grupo de referencia (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). Esta teoría parte de la identidad de la "fórmula" del interaccionismo simbólico (sociedad, *self*, comportamiento) y la reformula incorporando nuevos elementos y precisando las relaciones entre conceptos. Estos ajustes se ilustran en la figura 6:

Figura 6: Premisa de la Teoría de la Identidad



El primer cambio consiste en sustituir el concepto de *self* por el de identidad. En coherencia con la premisa de que una persona puede tener tantos *se/ves* como grupos a los que pertenece, la teoría entiende la identidad como el conjunto de roles que el individuo asume como propios. Cada uno de estos roles poseen significados y expectativas particulares, definidos por el grupo de referencia (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). La función de la identidad, entonces, es organizar y seleccionar los roles dentro del *self* según la relevancia que cada uno tenga dentro de las estructuras sociales (Stryker y Burke, 2000).

La relevancia se define como la probabilidad de que un rol específico sea activado en respuesta a una situación determinada. Esto parte del supuesto de que la identidad funciona como un esquema cognitivo cargado de significado, que sirve como marco interpretativo de la realidad y como regulador el comportamiento (Stryker y Burke, 2000). Por lo tanto, cuanto mayor sea el número de significados y expectativas asociados a un rol, mayor será su relevancia y, en consecuencia, la probabilidad de que la persona lo adopte y actúe conforme a él en contextos específicos.

Además, la teoría profundiza en el papel de las estructuras sociales en la construcción de la identidad. Stryker y Burke (2000) explican esta relación a través del concepto de compromiso, entendido como el grado en que las relaciones con otros influyen en la decisión de asumir o no un rol determinado. Según los autores, el compromiso puede medirse por el costo que implicaría perder una relación significativa al renunciar a dicho rol (Stryker y Burke, 2000).

Así, la relevancia de un rol está directamente vinculada al nivel de compromiso que se tenga con una estructura social determinada. En otras palabras, la teoría de la identidad permite comprender cómo las estructuras sociales inciden en la construcción de la identidad y cómo esta, a su vez, determina el comportamiento (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et al., 2011; Stryker y Burke, 2000). El comportamiento se manifiesta a través de la elección de roles, los cuales se organizan dentro de la identidad según su relevancia, determinada por el grado de compromiso de los grupos de referencia.

Este compromiso sugiere que existe cierta estabilidad en la identidad, siempre que las relaciones sociales se mantengan intactas. Si estas se modifican o se rompen, la persona puede adoptar nuevos roles y, en consecuencia, cambiar su comportamiento (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000).

Estas ideas resultan especialmente pertinentes para comprender el impacto de la identidad en el comportamiento docente, así como los procesos mediante los cuales se construye dicha identidad y el papel que el contexto desempeña en este proceso. Los roles que el profesorado asuma como parte de su identidad estarán condicionados por el grado de compromiso que mantenga con sus grupos de referencia.

Una vez establecida la relación entre identidad y comportamiento, es necesario profundizar en la definición del concepto para comprender cómo se compone y se construye.

5.5) La identidad

Uno de los ejes centrales de esta investigación es la identidad docente. Por ello, resulta fundamental comprender, desde una perspectiva teórica y conceptual, el significado del concepto, sus contenidos y los procesos implicados en su construcción. Este análisis permite entender qué elementos conforman la identidad y cómo se desarrollan a partir de experiencias de formación y desarrollo profesional.

El concepto de identidad ha sido estudiado desde múltiples disciplinas y marcos teóricos, cada uno de los cuales ha aportado definiciones y metodologías diversas para su estudio. Estas perspectivas coinciden en cuatro preguntas clave sobre la identidad (Schwartz et al., 2011):

- 1) ¿ La identidad es un fenómeno personal, relacional o colectivo?
- 2) ¿ Es estable o está en constante transformación?
- 3) ¿ Se descubre o se construye?
- 4) ¿ Debe estudiarse desde un enfoque cualitativo o cuantitativo?

A partir de estas interrogantes se han identificado ciertos elementos comunes entre las distintas teorías. En primer lugar, se reconoce que la identidad

responde a la pregunta "¿quién soy?" desde una perspectiva individual, o "¿quiénes somos?", desde una perspectiva colectiva (Schwartz et al., 2011). Este concepto es relevante para el comportamiento humano, ya que orienta la conducta y la toma de decisiones. Engloba tanto aspectos personales (quién creo ser) como sociales (cómo actúo), en estrecha relación con la interacción con los otros y el reconocimiento que se recibe de ellos (Schwartz et. al., 2011).

En este sentido, Schwartz et al. (2011), en su intento por integrar las diversas aproximaciones teóricas, identifican tres niveles para definir la identidad: individual, relacional y colectivo. Cada uno de estos niveles incluye contenidos específicos y procesos de construcción particulares, los cuales se describen en la Tabla 7:

Tabla 7: Contenidos y procesos que conforman la identidad

Nivel	Contenido	Procesos
Individual	Se refiere a las metas, creencias, valores, normas de comportamiento, nivel de autoestima, etc. que caracterizan al individuo.	Proceso de reflexión: En este nivel la identidad se crea o descubre a través de procesos de reflexión.
Relacional	Se refiere a los roles que una persona asume y/o interpreta. Por ejemplo: hijo, padre, supervisor, cliente, etc.	Proceso de interacción: La identidad se define o se localiza en el espacio interpersonal, ya que los roles son socialmente construidos y requieren del reconocimiento de otros.
Colectivo	Se refiere a las creencias, sentimientos y	Proceso de identificación:

actitudes que resultan cuando el individuo se identifica con un grupo o categorías sociales.	La identidad se construye en un contexto específico, gracias a los cambios que suceden en este.
--	---

Fuente: Adaptado de Schwartz et. al., 2011.

A partir de este análisis, los autores concluyen que la identidad es a la vez personal y social, tanto en los contenidos que la constituyen como en los procesos mediante los cuales se construye, se mantiene y se transforma a lo largo del tiempo en un determinado contexto y en contextos específicos (Schwartz et al., 2011).

El componente relacional y colectivo se vincula con el interaccionismo simbólico y la teoría de la identidad previamente descrita. Estas perspectivas explican cómo la relación con el entorno y con los demás impacta en el plano individual, provocando que la identidad evolucione con el tiempo.

Los tres elementos mencionados (niveles, contenidos y procesos) ofrecen un marco conceptual sólido para estudiar la la identidad y sus mecanismos de construcción, tal como se plantea en las preguntas y objetivos de esta investigación. Este enfoque permite identificar los contenidos constitutivos de la identidad y los procesos cognitivos que la persona pone en marcha para construirla. Asimismo, subraya la la importancia del contexto en dichos procesos. A partir de este punto, es necesario delimitar los contenidos propios de la identidad docente.

5.5.1) La Identidad Docente

Como se ha mencionado, la identidad así como en la forma en la que con su forma de percibir el mundo y con los roles que asume y desempeña en contextos determinados. Está influenciada por las relaciones interpersonales y por el contexto histórico y social en el que se inscribe. La combinación de todos estos elementos define, en gran medida, el modo en que una persona actúa (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; Day et. al., 2006;

Kelchtermans, 2013; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008; Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000; Tardif, 2016).

En este marco, resulta pertinente distinguir entre identidad e identidad docente. Aunque que comparten muchas características, , es necesario situar la identidad en el contexto de la experiencia y la práctica educativa, con la finalidad de identificar sus contenidos, procesos de construcción e implicaciones para el ejercicio profesional.

Definir la identidad profesional docente es una tarea complicada debido a la multiplicidad de factores que la configuran y afectan. No basta con estudiar cada componente por separado, ya que la identidad docente es también la suma de sus partes. Además, este concepto adquiere matices distintos dependiendo de la disciplina desde la que se estudia (Beijaard et al, 2004; Cantón y Tardif, 2018; Tejeda, 2018).

Esta reflexión lleva a preguntarse quién es el docente y qué papel desempeña en la sociedad y en el sistema educativo. A lo largo del tiempo, la figura del docente ha estado ligada a las funciones que se le atribuyen a la escuela. Por ejemplo, cuando la escuela estaba bajo la tutela de la iglesia, el profesor era visto como un creyente al servicio de la fe, cuyo objetivo era la conversión de los niños. Más adelante, en el siglo XX, cuando la escuela tenía como misión consolidar los estados nación, el profesor se convirtió en “la autoridad impersonal del Estado frente a los alumnos” (Cantón y Tardif, 2018, p.10). En tiempos más recientes, se concibe al profesor como un profesional, o incluso como un artesano, que domina saberes propios de la pedagogía y es capaz de diseñar experiencias de aprendizaje y acompañar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje (Cantón y Tardif, 2018).

Durante los últimos 20 años, el concepto de identidad docente se ha consolidado como una herramienta útil para transformar la forma en que se estudia y comprende al profesorado y su labor. Investigar la identidad docente permite entender por qué un maestro actúa como lo hace, así como las creencias, emociones, conocimientos y motivaciones que guían su práctica y sus decisiones (Akkerman y Meijer, 2011; Badia y Liesa, 2020; Beijaard et al, 2000; Beijaard et al,

2004; Cantón y Tardif, 2016; Day et al, 2006; Monereo, 2019; Monereo y Badia, 2020).

En otras palabras, la identidad docente resulta relevante porque permite explorar las creencias que el docente considera verdaderas, los roles con los que se compromete y que, por ende, orientan su práctica profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al, 2000, Beijaard et al, 2004; Rodgers y Scott, 2008). Además, influye en la percepción que el propio docente tiene sobre su eficacia, su desarrollo profesional, su capacidad para enfrentar el cambio y la forma de interpretar y actuar frente a los desafíos de la práctica educativa (Beijaard et al, 2000, Beijaard et al, 2004; Rodgers y Scott, 2008).

A partir de esta revisión, se identifican en la literatura cuatro supuestos que contribuyen a definir la identidad docente, sus contenidos y sus procesos de construcción: (1) la identidad docente se construye en un contexto específico (Beauchamp y Thomas, 2009; García y Gallego-Domínguez, 2018; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008). (2) Su construcción se da en la relación con otros, en procesos que involucran emociones (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et al., 2006; Rodgers y Scott, 2008). (3) Es multifactorial y evoluciona con el tiempo (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al, 2000; Day et al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008). (4) Puede conocerse a través de historias o narrativas que promuevan la reflexión del docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al, 2000; Day et al., 2006; Rodgers y Scott, 2008).

En relación con lo anterior, y con el propósito de profundizar en las diferencias entre identidad e identidad docente, es necesario analizar los contenidos que interactúan en su construcción.

5.5.2) Contenidos de la identidad docente

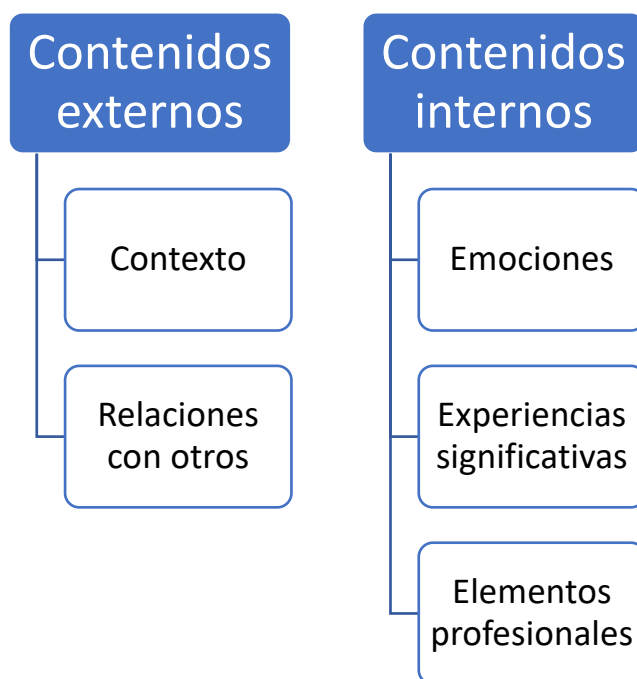
Como se mencionó anteriormente, la identidad se puede estudiar a partir de contenidos que la conforman y de los procesos mediante los cuales se construye (Schwartz et al., 2011). La teoría de la identidad explica dichos procesos de construcción a través de la relación entre el comportamiento, la elección de roles y

el compromiso que surge de las interacciones con los grupos sociales en los que se participa el ser humano (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000).

Por otro lado, diversos autores han estudiado diversos contenidos relevantes para la conformación de la identidad, en particular la identidad docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; 2004; Cantón y Tardif, 2016; Day et. al, 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008; Tejeda, 2018).

Según Beauchamp y Thomas (2009); Day et al. (2006) y Rodgers y Scott (2008), estos contenidos pueden clasificarse en internos y externos. Los externos se refieren a las relaciones y acontecimientos que se dan en el contexto; los internos, a la forma en que la persona les otorga sentido (Rodgers y Scott, 2008). Esta clasificación se representa en la figura 7:

Figura 7: Contenidos de la identidad docente



Fuente: Elaboración propia

Entre los contenidos externos se encuentra el contexto en el que el docente desempeña su labor, tanto a nivel macro, refiriéndose al contexto social, político, histórico y cultural en el que existen ciertos estereotipos de lo que significa ser

docente; así como a nivel micro, vinculado con las reglas y la cultura particulares de la institución en la que trabaja el docente (Beijaard et al., 2000; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008).

Otro contenido externo de la identidad docente son las relaciones con otros. Como se mencionó anteriormente, el grupo de referencia juega un papel muy importante en la construcción de la identidad, ya que la percepción que los demás tiene de nosotros y las emociones que surgen en las relaciones laborales cumplen una función constitutiva (Beijaard et al., 2000; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008).

Esto se relaciona con el primer elemento interno: las emociones derivadas de ejercerla labor docente, que condicionan en gran medida la forma de actuar y relacionarse con los demás (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et al., 2006; Rodgers y Scott, 2008).

El siguiente elemento interno son las experiencias, y cómo el docente las interpreta, recuerda y considera significativas o no; es decir, el valor que les otorga y la forma en que las incorpora a su narrativa, convirtiéndolas así en parte de su identidad (Beijaard et al., 2000; Day et al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005).

Por último, se encuentra el contenido interno más importante que distingue la identidad docente: el elemento profesional, entendido como el cuerpo de conocimientos especializados propios de la profesión (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; García y Gallego-Domínguez, 2018; Kelchtermans, 2013; Tardif, 2016; Tejeda, 2018).

Con relación con esto, Beijaard et al. (2000) distinguen tres tipos de conocimiento:

- **Como experto en la materia o disciplina que enseña:** aunque desde hace algunas décadas se considera que el dominio de la materia ya no es suficiente para ser un buen maestro, este tipo de conocimiento sigue siendo útil para evaluar y ajustar el currículo, diseñar actividades y experiencias de aprendizaje pertinentes, explicar conceptos con precisión y profundidad, y diagnosticar y corregir errores en el aprendizaje de los alumnos.

- **Como experto en pedagogía:** este aspecto se refiere a las relaciones que se establecen con los estudiantes y a las implicaciones éticas y morales que emanan de ellas. También abarca las normas y valores que median dichas relaciones, así como la forma en que los docentes las interpretan, asumen y aplican al relacionarse con sus alumnos.
- **Como experto en didáctica:** este aspecto se relaciona directamente con la enseñanza. Incluye los modelos, estrategias y metodologías que orientan la planeación, ejecución y evaluación de las lecciones. Cabe destacar que estos modelos han evolucionado con el tiempo, y actualmente se identifica al docente como un facilitador de experiencias más que como un trasmisor de contenidos. Este cambio de concepciones ha desplazado el énfasis hacia el alumno y sus procesos de aprendizaje, en lugar de centrarse en el profesor y los procesos enseñanza.

Para explicar cómo se desarrolla este conocimiento, Kelchtermans (2013) desarrolló *The Subjective Educational Theory* como parte de un marco teórico y empírico que busca comprender el desarrollo del docente a lo largo de su carrera, considerando su identidad profesional.

5.5.2.1) *Subjective Educational Theory*

Los docentes necesitan un cuerpo de conocimientos para hacer frente a los retos que implica educar. En este sentido, Kelchermans (2005, 2013, 2017) se ha dedicado a estudiar las historias de vida de docentes e identificar cómo, a lo largo de sus carreras, van construyendo dicho conocimiento.

A partir de lo anterior, ha concluido que los docentes desarrollan un *personal interpretative framework*, construido a partir de una serie de significados que sirven como lentes a través de los cuales el docente observa la profesión, le otorga sentido y actúa (Kelchermans, 2013). Este marco está compuesto por dos dominios: el primero se refiere a cómo el docente se entiende a sí mismo, lo cual, en términos de esta investigación, se vincula con la identidad docente previamente descrita.

El segundo domino se refiere a la *subjective educational theory* que Kelchermans (2013) define como el sistema de conocimientos y creencias que sirve al docente como guía para ejercer su profesión. Se trata de ese *know-how* que orienta la toma de decisiones.

Este *know-how* está compuesto por dos tipos de información: el conocimiento construido a partir de experiencias de desarrollo profesional, formales e informales; y las creencias que tienen un componente más personal basado en la idiosincrasia, las convicciones y las experiencias de cada docente (Kelchermans (2013).

Este cúmulo de conocimientos, según el autor, representa la respuesta individual del docente a preguntas como: "¿Cómo se debe actuar ante esta determinada situación?" o "¿Por qué considero que esta es la acción correcta en estas circunstancias?" (Kelchermans, 2013). Llegar a este punto implica que el docente tiene la capacidad de analizar y emitir juicios sobre una situación específica, para después ofrecer la respuesta que considere más adecuada según su marco de referencia, lo cual supone un dominio consolidado de la profesión docente.

En este sentido, es importante destacar que esta *subjective educational theory* presenta dos características fundamentales. La primera es que es implícita; es decir, el docente no necesariamente es consciente de ella. Para hacerla explícita, es necesario atravesar procesos de reflexión que permitan validarla, refinarla, ampliarla y compartirla con otros. La segunda es que es personal; en otras palabras, lo que resulta válido y valioso para un docente no necesariamente lo es para otro (Kelchermans, 2013). Estas características permiten considerarla como un componente de la identidad docente.

Hasta este punto se ha explicado la relación entre la identidad docente y el comportamiento o quehacer profesional. Asimismo, se han descrito los contenidos de la identidad, haciendo particular énfasis en el componente profesional, que representa la principal distinción entre la identidad y la identidad docente.

En síntesis, todo lo expuesto en este apartado contribuye a explicar la relación entre práctica, experiencia, desarrollo profesional e identidad docente. La

práctica se convierte en el marco o escenario en el que se llevan a cabo todos estos procesos. Se sitúa en un contexto específico e impone una serie de exigencias o retos al docente: es el "deber ser" de lo que se espera que haga el en el aula.

Por otro lado, la experiencia se refiere a la manera en la que el docente interpreta y vive ese "deber ser". Esta se compone de una serie de sucesos ante los cuales el profesor reacciona de diversas formas. A partir de estos sucesos, el docente aprende, se desarrolla y evoluciona; es decir, vive experiencias de desarrollo profesional docente. Todo lo anterior lo lleva a procesos de construcción y reconstrucción de su identidad, a partir de una serie de contenidos que interactúan entre sí. La relación entre estos conceptos se representa en la figura 8:

Figura 8: Componentes del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

Explicar esta relación desde una perspectiva teórica resulta útil para comprender el fenómeno de una manera más profunda y, así, responder a las preguntas planteadas en esta investigación. A partir de lo anterior, también es relevante caracterizar el contexto que se pretende estudiar, ya que presenta características particulares del sistema educativo nacional.

VI. Marco contextual

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación se centra en la Educación Medio Superior (EMS), ya que representa un nivel clave dentro del sistema educativo nacional. Además se caracteriza por una complejidad estructural y operativa derivada de la coexistencia de múltiples subsistemas con marcos normativos, curriculares y condiciones laborales e institucionales muy diversos. En comparación con otros niveles del sistema educativo, la EMS apenas empezó a regularse en el 2005, y aún presenta múltiples desafíos para la política pública.

Uno de estos desafíos está relacionado con la formación inicial de los docentes, pues, a diferencia de otros niveles educativos, no se exige una formación pedagógica específica para ingresar al ejercicio profesional. Esta situación coloca a la formación continua como el principal —y en muchos casos el único—recurso para el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñar su labor educativa.

Esta condición adquiere especial relevancia al considerar el papel estratégico que desempeña el nivel medio superior (NMS) en la vida escolar de los estudiantes, al funcionar como un espacio de consolidación de saberes, de transición hacia la vida universitaria o laboral, y de configuración de su ciudadanía.

En este marco, cobra relevancia revisar las nuevas estrategias de formación docente impulsadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las cuales redefinen el papel del docente como agente de cambio, promueven la reflexión sobre la práctica y proponen nuevas rutas para la formación continua. Por ello, en los siguientes apartados se presenta una caracterización general del NMS, sus problemáticas y su composición institucional, así como un análisis del perfil del profesorado y de las políticas actuales de formación continua, con el fin de comprender sus alcances, tensiones y retos.

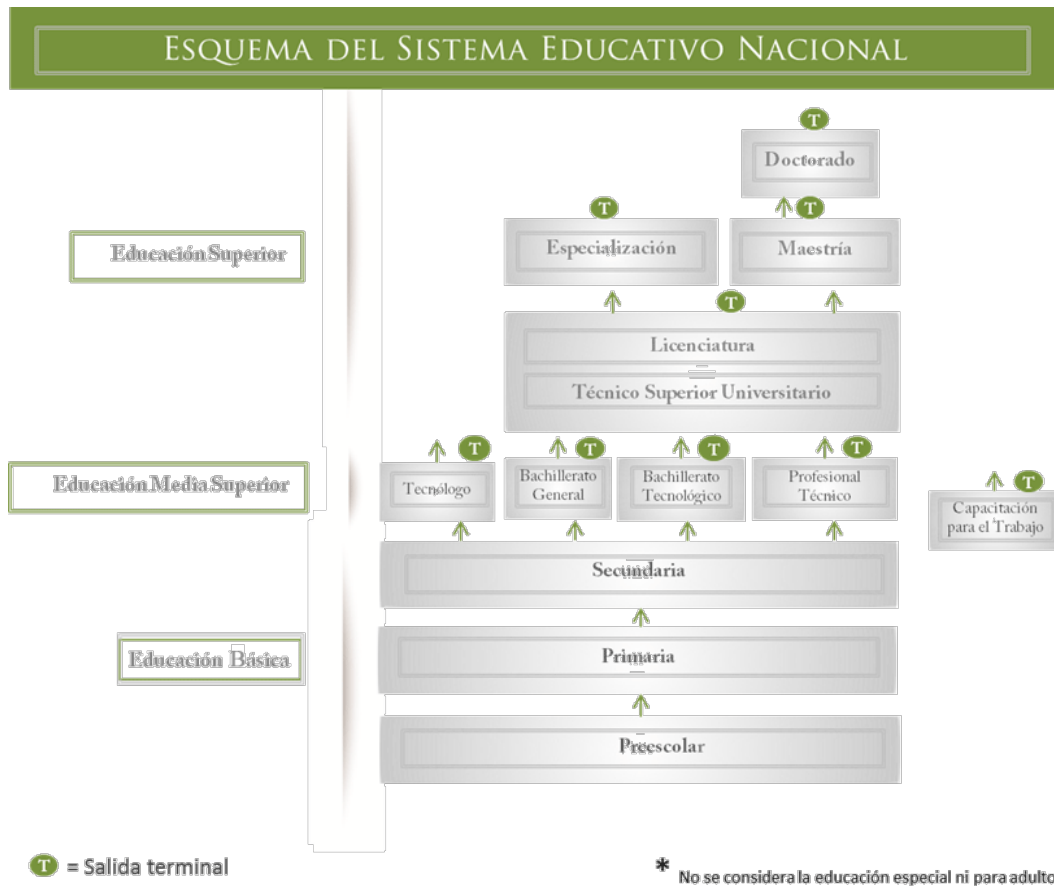
6.1) Educación Media Superior

La Educación Media Superior (EMS) en México ha sido históricamente un nivel educativo difícil de posicionar dentro del sistema nacional, no solo por su tardía consolidación institucional, sino también por la tensión constante entre su función propedéutica, técnica y formativa, así como por la heterogeneidad de subsistemas que la componen. Su configuración ha sido el resultado de un proceso prolongado y fragmentado que, a lo largo de más de dos siglos, ha respondido a intereses políticos, ideológicos y sociales en disputa (Zorrilla, 2022).

A diferencia de la educación básica o superior, la EMS ha carecido de una identidad clara, de políticas integrales sostenidas y de reconocimiento como un espacio formativo autónomo. En las últimas décadas, se han realizado esfuerzos importantes por dotar de mayor coherencia a este nivel. La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2005 constituyó un punto de inflexión para el diseño y conducción de políticas públicas orientadas a este nivel (Zorrilla, 2022). Más adelante, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 buscó articular los diversos subsistemas mediante la creación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, así como establecer estándares compartidos de calidad y formación docente. Finalmente, la declaratoria de obligatoriedad de la EMS en 2012 representó un reconocimiento jurídico y político de su papel estratégico en el trayecto formativo de las y los jóvenes mexicanos (Zorrilla, 2022). La complejidad que ha atravesado su desarrollo es clave para comprender las tensiones actuales en torno a su cobertura, calidad, pertinencia y, especialmente, en lo que respecta al desarrollo profesional del personal docente que la sostiene.

Además del devenir histórico, es importante comprender el lugar que ocupa el Nivel Medio Superior (NMS) en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), el cual se organiza en tres niveles, como se muestra en la figura 9:

Figura 9: Niveles del sistema educativo mexicano



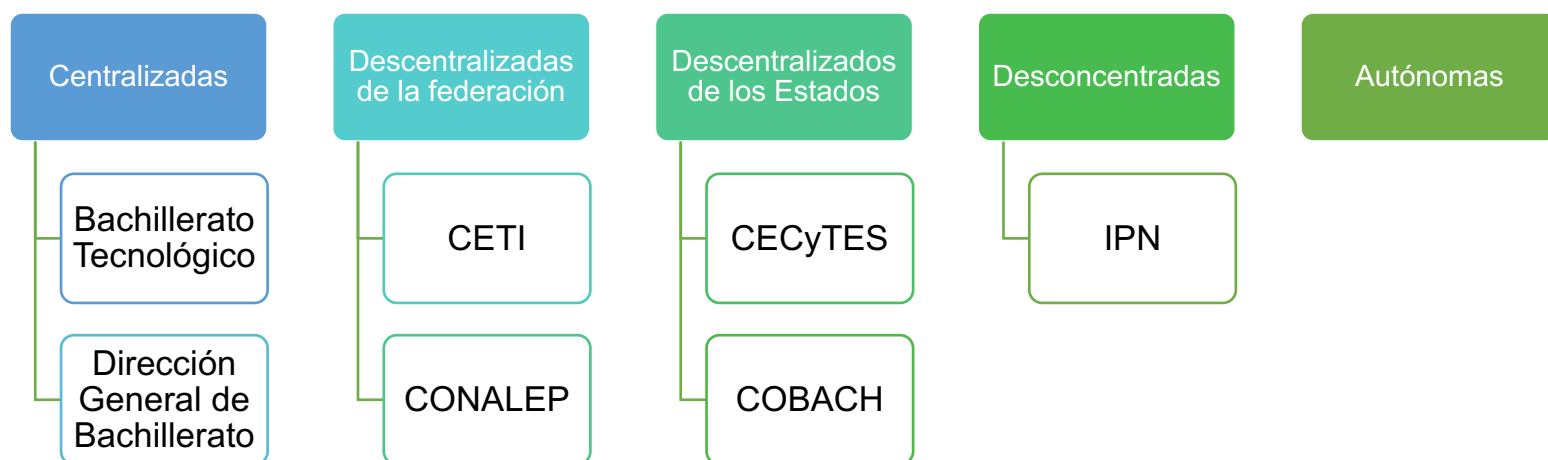
Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017, párr. 5.

Como se puede observar, este nivel se considera una salida terminal, pues tiene la finalidad de preparar a los jóvenes para dos caminos principales: la educación superior o la vida laboral (INEE, 2013). En este sentido, el NMS es un nivel educativo dirigido a adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años. Este es un rango de edad en el que se considera que se termina de construir la personalidad, se empieza a ampliar el horizonte vocacional, los jóvenes empiezan a tomar responsabilidad sobre sus vidas y su libertad, y se van formando como ciudadanos (SEP, 2021). Por lo tanto, la formación que reciban tendrá un gran impacto en los roles y responsabilidades que asuman como adultos.

Asimismo, la EMS en México se caracteriza por una estructura compleja y altamente diversificada, conformada por una multiplicidad de subsistemas que responden a distintos órdenes de gobierno, modelos pedagógicos y misiones

formativas. En términos generales, los servicios de EMS son ofrecidos por tres grandes tipos de instituciones: federales, estatales y autónomas, además de la participación de instituciones particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios. La figura 10 representa la organización institucional de la oferta del NMS, destacando los tipos de control (federal, estatal, autónomo y privado) y los principales subsistemas (DOF, 2008).

Figura 10: Subsistemas de la EMS



Fuente: DOF, 2008

El Gobierno Federal, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), atiende directamente cerca de un tercio de la matrícula pública mediante los siguientes subsistemas de orientación tecnológica y técnica:

- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)
- Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM)

Estas direcciones ofrecen opciones educativas conocidas en su conjunto como bachillerato tecnológico. Además, en la Zona Metropolitana del Valle de México, el Gobierno Federal opera instituciones como:

- Instituto Politécnico Nacional (IPN), que ofrece formación profesional técnica.
- Colegio de Bachilleres (COLBACH), con orientación propedéutica.

Otras instituciones federales relevantes incluyen:

- Dirección General de Bachillerato (DGB), que agrupa opciones propedéuticas como los Centros de Estudios de Bachillerato y las Preparatorias Federales por Cooperación.
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), con sede en Guadalajara, de orientación técnica, creado como organismo descentralizado federal en los años sesenta.

Por otro lado, los gobiernos de los estados ofrecen servicios de EMS mediante subsistemas con financiamiento mixto (federal y estatal) o exclusivamente estatal, con diferentes orientaciones formativas:

- Bachilleratos estatales: de sostenimiento cien por ciento estatal, con enfoque generalmente propedéutico.
- Colegios de Bachilleres (COBACH): organismos públicos descentralizados estatales con financiamiento mixto, también de orientación propedéutica.
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTES): creados en los años noventa para impulsar la educación tecnológica estatal, aunque siguen lineamientos del sistema tecnológico federal.
- Planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP): originalmente federales, fueron transferidos a los estados en la década de los noventa, aunque conservan rectoría técnica federal. Ofrecen formación profesional técnica.

Asimismo, las universidades públicas autónomas también participan en la EMS, particularmente en la oferta de bachillerato propedéutico, con estructuras curriculares propias y de alto reconocimiento académico. Destacan:

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).
- Universidades autónomas estatales, que también operan sus propios sistemas de bachillerato con enfoque propedéutico.

Estas opciones se consideran de control autónomo, al estar asociadas a instituciones de educación superior con capacidad normativa y organizativa propia.

Por último, las instituciones particulares también participan en la EMS, siempre y cuando cuenten con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), otorgado por la SEP o por las autoridades estatales. Sus orientaciones formativas son diversas, dependiendo del tipo de programa que ofrecen (propedéutico, tecnológico o técnico), y su regulación se centra en el cumplimiento de criterios mínimos de calidad.

Independientemente de su tipo de control, muchas de estas instituciones ofrecen modalidades escolarizada, no escolarizada o mixta (como la preparatoria abierta, a distancia y los telebachilleratos), dirigida a comunidades rurales o en el extranjero, ampliando con ello las posibilidades de acceso y permanencia en la EMS (DOF, 2008; SEP, 2017).

Esta diversidad institucional y de oferta curricular ha dado lugar a una estructura fragmentada que contribuye a la complejidad de este nivel educativo. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008 buscó, a través de un marco curricular común, unificar el currículo para todos los subsistemas de bachillerato, con el objetivo de lograr un reconocimiento universal y facilitar la movilidad estudiantil entre subsistemas a fin de mejorar la permanencia de las y los estudiantes en este nivel educativo.

Otra reforma importante que ha impactado el NMS fue la realizada en el 2022, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) replanteó el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), a partir de los principios de la Nueva Escuela Mexica (NEM), donde se afirma que la finalidad de este nivel educativo es:

[...] desarrollar la base cultural y de conocimientos de adolescentes, jóvenes y personas adultas que estudian el tipo medio superior, que les permita aprender a aprender de por vida.

La base cultural y de conocimientos comprende tanto el acceso a los saberes que ha logrado la civilización en su historia, como a todas las manifestaciones y formas de vida que caracterizan a nuestro pueblo. El

propósito es lograr el aprendizaje de cómo acceder a ellos y aplicarlos en los diferentes ámbitos: sus familias, su localidad y su nación, como parte del contexto global (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 5).

Esta reforma pretende romper con los paradigmas centrados en las competencias, la empleabilidad y la lógica del mercado —predominantes en reformas anteriores— para adoptar una orientación humanista, crítica y comunitaria, sustentada en los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Postula que el sentido de la educación no debe estar subordinado a los imperativos económicos, sino al bienestar común y al desarrollo ético, emocional y social de los sujetos (Arroyo y Pérez, 2022).

El currículo se estructura en dos componentes: un currículum fundamental, que articula recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento; y un currículum ampliado, orientado al bienestar integral de las y los estudiantes. Esta configuración rompe con la segmentación tradicional entre saberes "duros" y "blandos", y busca integrar habilidades comunicativas, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital con las ciencias naturales, sociales y las humanidades, en un marco de formación integral. Además, incorpora explícitamente el desarrollo socioemocional, el cuidado corporal, la responsabilidad social y la educación en sexualidad y género, aspectos que históricamente han sido marginales en el diseño curricular del nivel (Arroyo y Pérez, 2022; SEP, 2022).

Uno de los aportes más significativos del MCCEMS 2022 es su intención de fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad, así como de favorecer la movilidad entre subsistemas, en un esfuerzo por articular al sistema educativo como un todo. Sin embargo, estos planteamientos implican importantes retos para la EMS: entre ellos, la necesidad de reconstruir las prácticas docentes desde un enfoque más reflexivo y situado; de rediseñar las condiciones institucionales para una verdadera apertura comunitaria; y de avanzar hacia una estructura sistémica que garantice la equidad sin diluir la diversidad nivel (Arroyo y Pérez, 2022; SEP, 2022).

A pesar de su devenir histórico, la Educación Media Superior tiene una importancia estratégica para el sistema educativo nacional, no solo por su papel de bisagra entre la educación básica y la superior, sino también por su potencial para incidir en la transformación social de un país que enfrenta profundas desigualdades. Las reformas de la RIEMS (2008) y el Marco Curricular Común (2022), en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, representan esfuerzos por dotar de sentido, cohesión y pertinencia a un nivel educativo diverso y complejo en muchos sentidos.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, persisten grandes retos: como la deserción, la reprobación y los bajos niveles de aprendizaje siguen afectando a cientos de miles de jóvenes cada año (Aguilar Nery, 2024; Camacho, 2022; INEE, 2018). Asimismo, problemas sociales como la desigualdad, la inseguridad, el embarazo adolescente y la falta de oportunidades laborales configuran un entorno adverso que limita las posibilidades reales de muchos estudiantes para permanecer y desarrollarse en la EMS (Camacho, 2022). A ello se suma la dificultad de implementar las reformas de manera homogénea en un sistema profundamente heterogéneo, donde los subsistemas, las condiciones institucionales y las capacidades docentes varían significativamente entre regiones (Aguilar Nery, 2024).

En este contexto, el papel del profesorado adquiere una relevancia crucial. Los docentes no solo median entre la política curricular y la experiencia escolar, sino que son actores clave en la concreción de cualquier transformación educativa significativa. La implementación del nuevo marco curricular, su apropiación crítica, su ajuste a contextos locales y su potencial formativo dependen, en última instancia, del compromiso, la formación y las condiciones de trabajo del magisterio. Revalorizar su labor, garantizar su desarrollo profesional continuo y reconocer su agencia es una condición necesaria para que el nivel medio superior pueda superar los retos y cumplir con los fines de formar a los jóvenes mexicanos para que puedan convertirse en ciudadanos capaces de transformar nuestro país.

6.2) Perfil del docente en EMS

Desde la reforma del 2012, que otorgó la obligatoriedad a la Educación Media Superior, y en todas las subsecuentes, se reconoce a los docentes como agentes fundamentales para cumplir con los propósitos formativos del sistema educativo, así como agentes de cambio y transformación social (Camacho, 2022; MEJOREDU, 2022, 2023; SEP 2021, 2022). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la indispensable participación de los docentes como promotores de la formación integral y socioemocional que propone el nuevo currículo del NMS (Arroyo y Pérez, 2022; SEP, 2022). Asimismo, una de las finalidades de la nueva reforma educativa es la dignificación y revalorización docente, al considerarlos profesionales de la enseñanza, capaces de investigar y reflexionar sobre sus prácticas, apasionados por compartir sus saberes y acompañar a sus estudiantes (Arroyo y Pérez, 2022; SEP, 2022).

A pesar de que la política educativa reconoce y valora la docencia como un elemento fundamental del fenómeno educativo, todavía existen diversas problemáticas relacionadas con sus condiciones socioeconómicas y laborales, la formación y el desarrollo profesional, su práctica y desempeño, y el bienestar docente en general (Camacho, 2022; MEJOREDU, 2023).

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de conocer el perfil de los docentes de este nivel educativo, con la finalidad de reconocer y valorar su importante labor en la formación de las futuras generaciones, informar y orientar acciones de política pública, promover el desarrollo profesional, afrontar la complejidad del sistema y fomentar la mejora continua.

En este sentido, MEJOREDU (2023) realizó un estudio con el objetivo de conocer las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes de EMS, así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan a escala nacional, estatal y por subsistema. En dicho estudio participaron 5,366 planteles y 125,692 docentes, decir, el 90.81 y el 87.54 % de la muestra esperada de planteles y docentes respectivamente.

En primer lugar, este informe arroja una serie de características sociodemográficas que permiten conocer rasgos personales, condiciones

socioeconómicas y contextuales de los docentes del NMS. Esta información es relevante, ya que dichas características tienen un impacto directo en la identidad y, por lo tanto, en la práctica docente. En este nivel educativo, la diversidad no es solo una característica del sistema, sino también del perfil docente, que presenta segmentaciones entre los subsistemas. Según los datos del informe (MEJOREDU, 2023), a nivel nacional, la mayoría de las y los docentes residen en zonas urbanas (85.4 %), aunque subsistemas como el EMSAD, el Telebachillerato Comunitario y el DGETAyCM-CBTA concentran una proporción significativa de personal en localidades rurales, donde el acceso a infraestructura educativa y condiciones de vida suele ser más limitado. Esta diferencia territorial también se refleja en el nivel socioeconómico del profesorado: mientras que más de la mitad del total nacional se ubica en los niveles medio y alto, los docentes de subsistemas como Telebachillerato Comunitario, EMSAD y Telebachillerato Estatal predominan en los estratos bajo y muy bajo, con menor acceso a bienes, servicios y vivienda propia.

En cuanto a la edad, el profesorado se concentra mayoritariamente entre los 29 y 48 años, con una edad promedio nacional de 42.8 años. No obstante, subsistemas como el CECYT y DGETI-CETIS agrupan una proporción considerable de docentes mayores de 59 años, lo que podría anticipar desafíos generacionales para la renovación de las plantas docentes. Por el contrario, el Telebachillerato Comunitario y el EMSAD registran mayores porcentajes de docentes jóvenes, lo que podría representar una oportunidad si se generan condiciones favorables para su permanencia y profesionalización.

En términos de género, existe una ligera mayoría de mujeres en el conjunto nacional (52.1 %), aunque los hombres son mayoría en subsistemas federales y tecnológicos. Las mujeres tienen una participación mayoritaria en subsistemas de tipo comunitario, estatal y autónomo. Por otra parte, la pertenencia étnica sigue siendo marginal: solo el 2.1 % del profesorado habla alguna lengua indígena, siendo más representativa esta proporción en subsistemas comunitarios como el Telebachillerato Comunitario y el EMSAD, donde también se registran mayores niveles de hacinamiento y menor acceso a servicios básicos.

Desde una perspectiva socioeconómica, si bien la mayoría de los docentes no reporta vivir en condiciones de hacinamiento ni realizar actividades económicas complementarias mejor remuneradas, existen brechas significativas entre los distintos subsistemas. La docencia representa, en la mayoría de los casos, la principal fuente de ingresos, lo que hace aún más relevante garantizar condiciones laborales dignas y equitativas. Un hallazgo importante es la movilidad educativa ascendente: la mayoría de los docentes provienen de familias con menor nivel de escolaridad que el propio, lo que indica que la profesión docente ha sido históricamente una vía de progreso social.

En suma, los datos sobre el perfil del profesorado en la EMS muestran un cuerpo docente heterogéneo, cuya composición varía significativamente según el subsistema, el contexto territorial y las condiciones económicas. Esta segmentación reproduce desigualdades estructurales dentro del sistema, especialmente en aquellos subsistemas que operan en zonas rurales o marginadas. Reconocer esta diversidad no solo es fundamental para avanzar hacia una educación más equitativa, sino también para revalorar al magisterio como eje central de transformación en el nivel medio superior.

Por otro lado, el estudio (MEJOREDU, 2023), también hace una revisión de las trayectorias académicas y profesionales de los docentes, con énfasis en su formación académica y experiencia laboral. En este sentido, dichas trayectorias académicas y profesionales evidencian una planta docente relativamente preparada, aunque con marcadas disparidades entre subsistemas y contextos regionales. A escala nacional, casi la totalidad del profesorado cuenta con estudios de licenciatura (48.3 %) o posgrado (46.2 %), siendo esta última proporción particularmente alta en subsistemas como el CECyT, los bachilleratos autónomos y los DGETI-CBTIS. Cabe destacar que las mujeres presentan una mayor proporción de estudios de maestría. En contraste con subsistemas como el Telebachillerato Comunitario o el Telebachillerato Estatal, caracterizados por ser subsistemas jóvenes integrados por docentes recién egresados.

Las áreas de formación a nivel de licenciatura se concentran principalmente en ciencias sociales, administración y derecho, así como en ciencias naturales y

exactas. Esto ha generado, en muchos casos, una desvinculación entre el área disciplinar de origen y los saberes pedagógicos necesarios para el ejercicio docente, lo que explica que una proporción considerable de los posgrados realizados se orienten hacia el campo educativo. Actualmente, el profesorado se desempeña mayoritariamente en campos como las humanidades, las ciencias sociales, la comunicación y las ciencias experimentales, lo que muestra un abanico amplio de especialidades y enfoques formativos.

En términos de preparación pedagógica, la mayoría del personal docente ha recibido formación en áreas didácticas, pedagógicas o de gestión escolar (90.5 %), aunque esta cifra disminuye significativamente en subsistemas como el Telebachillerato Comunitario, el EMSAD, los bachilleratos estatales y algunos planteles DGETI, así como en entidades federativas con rezagos estructurales. Esta formación ha sido adquirida tanto en instituciones públicas como privadas, o mediante una combinación de ambas, lo que refleja la diversidad de trayectorias formativas y la búsqueda de actualización profesional continua por parte del magisterio.

La experiencia docente también refleja una tendencia hacia la consolidación profesional. Siete de cada diez docentes tienen al menos seis años laborando en EMS, y una proporción importante ha trabajado también en educación básica o superior. Este dato sugiere que la docencia en este nivel se percibe como una carrera viable a mediano y largo plazo. Una excepción notable es el Telebachillerato Comunitario, donde más de la mitad del personal tiene entre uno y cinco años de experiencia, lo que podría estar relacionado con factores de inestabilidad laboral como la irregularidad en los pagos y la alta rotación de personal.

Además de sus funciones frente a grupo, las y los docentes desempeñan múltiples tareas adicionales, entre las que destacan el apoyo a estudiantes, las actividades administrativas, la planeación didáctica y la elaboración de materiales, muchas veces con una carga horaria significativa. Esta multifuncionalidad se acentúa en los subsistemas comunitarios y rurales, donde el profesorado asume

roles ampliados ante la ausencia de equipos de apoyo o de infraestructura suficiente.

Estas condiciones permiten visibilizar un cuerpo docente comprometido y, en gran medida, profesionalizado, pero que enfrenta desigualdades de acceso a formación, estabilidad y recursos según el subsistema en el que se inserta. Las trayectorias académicas evidencian un esfuerzo sostenido por parte del profesorado para complementar su formación disciplinar con saberes pedagógicos, aunque persisten brechas que deben atenderse mediante políticas integrales de formación continua.

A pesar de que una proporción importante del profesorado en la EMS cuenta con estudios de posgrado y una sólida formación disciplinar, su formación inicial rara vez estuvo vinculada a la educación o a la pedagogía. Esta desvinculación entre el campo académico de origen y las exigencias específicas de la docencia ha dado lugar a trayectorias formativas fragmentadas, en las que la adquisición de herramientas pedagógicas ocurre de forma empírica, asistemática o mediante ofertas de actualización dispares. En muchos casos, la profesionalización docente se ha construido en la práctica cotidiana, a través del ensayo y error, sin acompañamiento sostenido ni modelos de formación continua articulados con los desafíos reales del aula. Esta condición representa un obstáculo estructural para el fortalecimiento del NMS, ya que limita la posibilidad de consolidar una práctica educativa coherente con los fines sociales, éticos y pedagógicos que plantea el nuevo marco curricular.

Además de conocer las características sociodemográficas y sus trayectorias académicas y profesionales, es fundamental conocer la percepción que tienen los docentes sobre la profesión, así como las motivaciones que los llevaron a escoger la docencia como su quehacer profesional. Estas percepciones y motivaciones están directamente relacionadas con la identidad docente y permiten entender cómo se configuran las identidades profesionales en este nivel educativa tan heterogéneo.

Es este sentido, el informe de MEJOREDU (2023) incorpora en su pesquisa aspectos relacionados con la percepción que tienen los docentes en torno a la

profesión: qué significa para ellos esta labor y cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a elegir esta carrera. Los resultados revelan un fuerte componente vocacional y un compromiso significativo con los jóvenes y con la sociedad. Lejos de concebir la docencia como una simple fuente de empleo, la mayoría de las y los docentes la entiende como una vocación, e identifican que ser docente implica: (1) ser un profesional con pasión por la enseñanza (62.9 %); (2) desempeñar un trabajo que les permite apoyar e impulsar a las juventudes (54.9 %); y (3) ser un ejemplo a seguir (47.9 %).

Las motivaciones iniciales que llevaron a estos docentes a incorporarse al nivel medio superior coinciden con esa visión. La mayoría afirma haber elegido esta profesión por vocación (84.7 %), por considerar la educación una forma de retribución social (63.6 %) o por el gusto de trabajar con jóvenes (58.4 %). Estas razones evidencian una fuerte disposición hacia el vínculo pedagógico, la dimensión ética del trabajo educativo y el reconocimiento de la escuela como espacio de transformación social. En subsistemas como el Telebachillerato Comunitario, este compromiso es aún más marcado: más del 70 % señala que su decisión estuvo motivada por el deseo de contribuir al bienestar colectivo.

Sin embargo, estas motivaciones intrínsecas coexisten con tensiones materiales que influyen en las expectativas a futuro. Aunque ocho de cada diez docentes se proyectan en el ámbito educativo dentro de cinco años, una proporción significativa (21.3 %) contempla cambiar de sector. Las razones más comunes para ello incluyen la búsqueda de mejores condiciones económicas, mayores oportunidades de desarrollo profesional y una mayor satisfacción personal. En subsistemas federales y tecnológicos como DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, CETI y CONALEP, este porcentaje es aún más alto, lo que sugiere que la permanencia del personal docente no depende únicamente de su vocación, sino también de la existencia de estructuras laborales dignas, posibilidades reales de crecimiento profesional y entornos institucionales favorables.

En conjunto, los datos muestran que las y los docentes de la Educación Media Superior (EMS) en México poseen un fuerte sentido de vocación, responsabilidad social y compromiso con las juventudes: Estas percepciones

podrían vincularse con contenidos propios de la identidad profesional. Su elección de la docencia no ha sido, en la mayoría de los casos, producto de la necesidad o el azar, sino una decisión cargada de sentido ético y pedagógico. Sin embargo, existen situaciones contextuales que entran en tensión con estas motivaciones y dificultan la labor docente. La formación continua, el acompañamiento profesional, la estabilidad laboral y las condiciones económicas deben entenderse como elementos estructurales necesarios para fortalecer el desarrollo profesional docente. Solo así será posible consolidar un cuerpo docente que no solo esté motivado y tenga un amplio sentido de vocación, sino que cuente con condiciones laborales adecuadas para impulsar su desarrollo y, por ende, el de sus estudiantes.

Esto último está directamente relacionado con el contexto, que, según el interaccionismo simbólico, constituye un factor clave en la construcción y reconstrucción de la identidad docente, además de influir en la experiencia y práctica educativa. En este sentido, el informe de MEJOREDU (2023) revela que el contexto laboral de las y los docentes representa un panorama complejo, que combina percepciones mayoritariamente positivas con condiciones estructurales que limitan el desarrollo profesional y afectan la satisfacción en el ejercicio docente. A nivel nacional, ocho de cada diez docentes refieren tener una buena percepción de su ambiente de trabajo, destacando la colaboración con directivos, las relaciones cordiales entre colegas y el apoyo institucional en el cumplimiento de sus funciones. No obstante, esta valoración coexiste con señalamientos importantes sobre la inequidad en la distribución de tareas, la escasa consideración de sus opiniones, el limitado reconocimiento a su labor y deficiencias en la comunicación institucional. Estas tensiones, aunque matizadas por diferencias entre subsistemas, reflejan una estructura organizativa e institucional que no siempre favorece un clima de corresponsabilidad ni de escucha activa hacia el profesorado.

En términos de estrés laboral, más de la mitad de los docentes reporta niveles bajos; sin embargo, subsistemas como CETI, bachilleratos estatales y CONALEP concentran mayores niveles de tensión, vinculados al agotamiento

emocional y a la insatisfacción con el propio desempeño. A su vez, los niveles de satisfacción laboral muestran un equilibrio delicado: si bien el 54.5 % de los docentes manifiesta una satisfacción media o alta, el 45.5 % restante reporta insatisfacción relacionada con la precariedad en el suministro de materiales, el estado de la infraestructura educativa y las relaciones jerárquicas.

Estas condiciones se agravan al considerar que cerca del 60 % del profesorado labora bajo contratos por horas, con escasas oportunidades de acceder a plazas de tiempo completo. La inestabilidad laboral se acompaña, además, de jornadas fragmentadas: más del 20 % trabaja en dos o más planteles, lo que debilita el vínculo con la comunidad escolar y reduce el tiempo disponible para la planificación, el acompañamiento estudiantil o el trabajo colegiado. A ello se suma la insuficiencia en prestaciones laborales, con un porcentaje relevante de docentes sin acceso pleno a derechos básicos como seguridad social, alimentación o apoyos educativos.

El entorno institucional también presenta desafíos significativos. Casi la mitad de las y los docentes percibe niveles medios o altos de violencia dentro y fuera de los planteles, lo que genera condiciones de inseguridad que inciden en su bienestar emocional y profesional. Por otro lado, aunque la opinión sobre el currículo es favorable en términos generales, existen dudas sobre su implementación efectiva, debido a la carencia de infraestructura, la falta de formación para su apropiación didáctica y la desconexión entre sus contenidos y las realidades del estudiantado. Estos factores se agravan con la percepción de que los niveles de ingreso académico de los jóvenes son bajos, que enfrentan desmotivación y que existe una escasa implicación familiar en su proceso educativo.

En este contexto, es importante resaltar que las condiciones laborales y del entorno escolar tienen un impacto directo en la configuración de la identidad y en la práctica docente. En el NMS, el contexto laboral de los docentes presenta varios retos y dificultades, entre los que destacan la inestabilidad laboral relacionada con las formas de contratación, la sobrecarga de trabajo, la escasa infraestructura, la inseguridad en el entorno escolar y la limitada participación en procesos

institucionales. Estas condiciones no solo afectan su satisfacción y estabilidad, sino que también dificultan el despliegue pleno de sus capacidades profesionales. En este sentido, garantizar condiciones laborales dignas, estables y equitativas es fundamental para fortalecer la labor docente, favorecer su desarrollo profesional y consolidar una práctica educativa comprometida con la mejora continua y el bienestar de los estudiantes.

Lo anteriormente descrito permite tener una idea más clara del perfil del cuerpo docente de este nivel educativo. El estudio revela una planta académica preparada, mayoritariamente con estudios de licenciatura y una proporción significativa con posgrado. Sin embargo, aunque sus trayectorias formativas son amplias, muchos no cuentan con formación inicial en pedagogía, lo cual implica que gran parte de sus competencias docentes se han construido en la práctica o mediante recursos informales. Se observa una fuerte presencia femenina, un rango de edad amplio y una distribución heterogénea entre subsistemas, lo que sugiere distintos contextos de trabajo y necesidades específicas en cada subsistema y tipo de institución. La mayoría cuenta con experiencia sólida en el nivel, aunque se evidencian desigualdades marcadas en la formación pedagógica, el acceso a tecnología, las condiciones contractuales y la disponibilidad de infraestructura.

A pesar de los retos, las y los docentes de EMS se identifican con una vocación profunda por la enseñanza, con un alto compromiso social y expectativas elevadas respecto al futuro de sus estudiantes. Sin embargo, enfrentan condiciones laborales que pueden debilitar su motivación y limitar su desarrollo profesional. Esta caracterización integral permite no solo reconocer quiénes son los docentes de este nivel, sino también visibilizar las necesidades formativas, institucionales y laborales que deben ser atendidas para apoyar su labor, fortalecer su identidad profesional y mejorar las condiciones en que se ejerce la docencia en la EMS.

6.2.1) Perfil de los participantes de la investigación

Tal como se ha descrito en este apartado, el NMS se caracteriza por la heterogeneidad en los perfiles de quienes ejercen la docencia, tanto en términos sociodemográficos como formativos e institucionales. En congruencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, resulta fundamental conocer no solo el perfil de estos docentes a nivel nacional, sino también las características sociodemográficas y los contextos específicos de los participantes. Recuperar estas características permite no solo situar sus narrativas, sino también reconocer cómo se articulan sus experiencias particulares con las dinámicas estructurales del nivel. A continuación, se describe el perfil de los 17 docentes participantes de esta investigación, cuyas trayectorias profesionales y características reflejan la diversidad que distingue a este nivel educativo.

La muestra estuvo conformada por 13 mujeres y 4 hombres, lo cual refleja una sobrerrepresentación femenina, ligeramente superior a las tendencias nacionales en el magisterio. En cuanto a la edad, los participantes tienen un promedio de 40.4 años, con un rango que va de los 29 a los 60 años, lo que indica la presencia tanto de docentes con trayectorias consolidadas como de otros en etapas intermedias de su carrera.

En términos de formación académica, se observa una amplia heterogeneidad: aunque la mayoría posee estudios de maestría (10 participantes), también hay quienes cuentan con licenciatura (6 casos) y un participante con doctorado. Esta distribución es congruente con el nivel de estudios de los docentes a nivel nacional. En cuanto a su formación profesional de origen, predominan las disciplinas de Ingeniería, Psicología, Biología, Letras y Administración, lo cual es consistente con una de las principales problemáticas del NMS: la formación pedagógica especializada no siempre forma parte de sus trayectorias iniciales, ya que ingresan desde campos disciplinares diversos enfrentándose posteriormente al desafío de desarrollar competencias pedagógicas en el ejercicio mismo de la docencia.

Respecto al tipo de administración y subsistemas en los que se desempeñan, el 53 % de los participantes colaboran en instituciones privadas y el

47 % en instituciones públicas. Asimismo, están adscritos a diversos subsistemas, principalmente el bachillerato general, aunque también hay representación del Bachillerato Tecnológico y del Telebachillerato Comunitario

En cuanto a la distribución geográfica, los docentes provienen de seis estados del país: Baja California Sur (6 %), Ciudad de México (12 %), Guanajuato (6 %), Guerrero (29 %), Morelos (6 %), Querétaro (18 %) y Tlaxcala (23 %), lo que permite recuperar una mirada situada y plural de los desafíos educativos desde distintos contextos regionales.

Las áreas de conocimiento de las asignaturas que imparten también reflejan esta diversidad: la mayoría enseña en el campo de las humanidades (47 %), seguido de ciencias exactas y experimentales (41 %) y, en menor proporción, ciencias sociales (12 %). Por otra parte, el promedio de experiencia docente general entre los participantes es de 13.3 años, mientras que la experiencia específica en el nivel medio superior es de 10.8 años, lo que indica que se trata de docentes con una trayectoria significativa, por encima del promedio nacional.

En síntesis, el perfil de los participantes permite recuperar voces diversas y representativas del NMS, enmarcadas en trayectorias profesionales construidas desde múltiples saberes disciplinares, con diferentes grados de formación académica y en contextos institucionales variados. Esta pluralidad resulta clave para comprender cómo se configuran los procesos de desarrollo profesional docente y cómo inciden en la construcción de la identidad en un nivel marcado por la heterogeneidad y por políticas educativas en constante transformación. Aunque, como es natural en una investigación cualitativa, la muestra no busca representatividad estadística, sí puede afirmarse que guarda una correspondencia razonable con las tendencias nacionales en cuanto a género, edad, formación, adscripción institucional y áreas de conocimiento. Esto le otorga validez contextual e interpretativa al análisis, ya que los participantes reflejan muchos de los rasgos clave del profesorado del NMS.

6.3) La formación continua en el NMS

Como se ha expuesto en apartados anteriores, los docentes de este nivel educativo provienen de trayectorias formativas diversas, en muchos casos ajenas al campo pedagógico, y enfrentan condiciones laborales desiguales que impactan tanto en su práctica como en su identidad docente. Aun así, manifiestan un fuerte compromiso con su labor y con sus estudiantes, lo que refuerza la necesidad de impulsar políticas que reconozcan la complejidad de su rol y respondan a sus necesidades reales. En este contexto, la formación docente representa una pieza clave para fortalecer sus prácticas educativas. Sin embargo, las políticas de formación docente en este nivel todavía enfrentan retos para traducirse en acciones concretas que realmente tengan un impacto positivo en la identidad profesional de los profesores.

Los procesos de formación continua en este nivel educativo han estado sujetos a diferentes reformas a lo largo de los años. Antes de 2005, solo existían acciones aisladas, a cargo de las instituciones de la Educación Media Superior (EMS), para atender las necesidades de formación, actualización y capacitación de docentes (MEJOREDU, 2022).

A partir del 2008, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que buscó articular la oferta y distinguir la EMS como parte integral del Sistema Educativo Mexicano (SEM), se definió un perfil docente y se implementaron programas de formación continua, tales como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) (MEJOREDU, 2022).

Posteriormente, entre 2013 y 2014, se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) y se destinaron fondos federales para establecer un programa de formación integrado por diplomados y especialidades, ofrecidos mediante cursos en línea, con la finalidad de alcanzar a un mayor número de docentes. La formación continua se vinculó entonces con los resultados de las evaluaciones del desempeño establecidas por el SPD (MEJOREDU, 2022).

En el 2016, la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior amplió el catálogo de cursos con la lógica de "trajes a la medida", diseñados a partir de los resultados de la evaluación del SPD. Esta estrategia derivó en una fragmentación de la formación, con acciones desarticuladas y de corta duración (MEJOREDU, 2022).

Además, no se cuenta con suficiente evidencia sobre los resultados de las acciones y programas de formación dirigidos a docentes de EMS. No obstante, se puede observar que dicha formación se ha caracterizado por ser homogénea y general, y por ofrecer un catálogo de cursos u otras opciones de formación que pretenden que los docentes transfieran lo aprendido a su contexto profesional. Esto ocurre aun cuando, con frecuencia, los temas, propósitos o problemáticas abordados en dichos cursos —e incluso los especialistas o personas que los imparten—son ajenos a los desafíos que enfrentan los actores educativos en su práctica cotidiana (MEJOREDU, 2022, p. 28).

Con la reforma de la NEM se estableció el Programa de Formación de Docentes en Servicio 2022-2026, cuyo objetivo es definir los criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente para este nivel educativo. En dicho programa se reconoce que:

[...] la formación y el desarrollo profesional docente se encuentran condicionados por aspectos personales, sociales e institucionales de su trayectoria profesional, además de las características contextuales de las escuelas en las que laboran, particularidades que son relevantes en la definición de acciones formativas que se orienten al fortalecimiento de su práctica (MEJOREDU, 2022, p. 9).

Este planteamiento resulta congruente con el concepto de DPD descrito anteriormente, ya que considera que dicho desarrollo es un proceso personal está vinculado con las características del contexto y de la trayectoria docente, cuyo fin último es la mejora de la práctica docente.

Según MEJOREDU (2022), este objetivo se alcanzará mediante un enfoque situado, orientado a atender los retos específicos que los docentes identifiquen en su práctica, a través de intervenciones formativas implementadas de forma anual y

gradual. Estas intervenciones formativas deben incluir los componentes que se presentan en la figura 11:

Figura 11: Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: MEJOREDU, 2022, p. 34

El punto de partida para el diseño de las intervenciones formativas es la *problematización de la práctica*, entendida como un ejercicio de reflexión que permite comprender las causas de los problemas educativos y determinar los aspectos susceptibles de mejora. Este componente pone énfasis en las experiencias de enseñanza y en el saber práctico, y pretende que, mediante la reflexión, se “reformule, amplíe y transforme lo que se piensa sobre la propia práctica” (MEJOREDU, 2022, p. 34).

Una vez identificadas las situaciones problemáticas, el programa propone establecer los aspectos de mejora vinculados con las siguientes cinco dimensiones de saberes (MEJOREDU, 2022):

- X. Saberes y conocimientos sobre el por qué y el para qué de la educación.
- XI. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.
- XII. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración.
- XIII. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.
- XIV. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.

Posteriormente, se deben definir los contenidos que permitan la resolución de las situaciones problemáticas y propicien la “construcción de nuevos significados sobre la práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de la profesión a partir de la movilización de los saberes” (MEJOREDU, 2022, p. 26).

Una vez definidos los contenidos, se seleccionan los dispositivos formativos, orientados a transformar las prácticas mediante la reflexión y el diálogo. Algunos ejemplos incluyen: narrativas y espirales reflexivas, observación de la práctica y diálogo reflexivo, diarios personales, uso de metáforas, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes e historias de vida, entre otros (MEJOREDU, 2022).

Los últimos dos elementos del modelo son: el acompañamiento pedagógico, ofrecido por la autoridad educativa, que busca “favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras” (MEJOREDU, 2022, p. 38). El monitoreo de la intervención, que consiste con la recolección y análisis de datos para retroalimentar y mejorar estas intervenciones formativas.

Todo lo anterior está programado para implementarse en el mediano plazo y de manera gradual en todos los subsistemas del NMS, mediante el diseño de intervenciones formativas en fases anuales, conforme a la ruta que se presenta en la figura 12:

En esta misma línea, y bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Marco Curricular Común de la Escuela Media Superior (MCCEMS), la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) publicó la *Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025-2030*.

Figura 12: Ruta de avance general del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026

Servicio educativo	Fases					
	2022	2023	2024	2025	2026	2027
Bachillerato general	Docentes			Docentes		
Bachillerato tecnológico y tecnológico		Docentes			Docentes	
Profesional técnico bachiller			Docentes			Docentes
Educación media superior a distancia		Docentes			Docentes	
Bachillerato intercultural ¹⁵			Docentes			Docentes
Telebachillerato comunitario ¹⁶	Docentes y responsables del plantel			Docentes y responsables del plantel		

Fuente: MEJOREDU, 2022, p. 39

Este documento describe un cambio significativo en las políticas formación, pues reconoce a los profesores no solo como ejecutores de contenidos, sino como profesionales con saberes propios, capaces de incidir activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una lógica de justicia social. Esta estrategia surge como respuesta a las limitaciones de modelos previos, centrados en la responsabilización individual del profesorado por los resultados educativos, y se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, que promueven una visión más amplia, ética y contextualizada del papel docente, a partir de tres pilares fundamentales: el aprendizaje situado, la reflexión y el acompañamiento pedagógico (COSFAC, 2025).

El primer pilar de esta estrategia es el *aprendizaje situado*, entendido como aquel que reconoce que el conocimiento se construye en interacción con el entorno. Esto implica comprender que las condiciones locales, las características de los planteles, los saberes de la comunidad y los desafíos sociales, económicos y culturales que enfrentan los estudiantes son elementos fundamentales a

considerar en el diseño de cualquier acción formativa. Este enfoque contrasta con modelos estandarizados y descontextualizados que pretenden aplicar estrategias definidas previamente en todas las realidades educativas.

Además del enfoque situado, la estrategia se construye sobre la *reflexión crítica de la práctica docente*, concebida en primer lugar como herramienta formativa que permite identificar logros, áreas de oportunidad y ajustar las estrategias didácticas de manera continua. En segundo lugar, como base para la conformación de comunidades de aprendizaje. Se concibe al magisterio como una comunidad profesional que aprende en colectivo, comparte experiencias, dialoga y construye conocimiento desde el intercambio horizontal, con el fin de impulsar el trabajo colegiado en los planteles como espacios de innovación y fortalecimiento institucional.

El tercer pilar es el *acompañamiento pedagógico*, planteado no como un mecanismo de supervisión o control, sino como un proceso formativo, reflexivo y colaborativo, en el que cada docente aporta sus saberes y experiencias para enriquecer la práctica profesional y fortalecer la comunidad educativa. Bajo esta lógica, el acompañamiento se transforma en un vehículo para consolidar comunidades de aprendizaje que propicien la construcción de saberes contextualizados, la resolución conjunta de problemas y el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a los desafíos actuales de la EMS.

La estrategia también se fundamenta en el reconocimiento normativo de la Constitución, la Ley General de Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (COSFAC, 2025), que reconocen el derecho de los docentes a una formación continua, diversa, pertinente y gratuita. Busca atender la necesidad urgente de subsanar vacíos formativos, especialmente en los ámbitos pedagógico y socioemocional, para empoderar al docente como actor ético, reflexivo y transformador, capaz de generar ambientes de aprendizaje inclusivos, democráticos y culturalmente relevantes.

La implementación de esta estrategia se articula en tres vías formativas (COSFAC, 2025):

- Formación teórica, conceptual y metodológica

- Formación dialógica y reflexiva
- Difusión permanente del MCCEMS en la Nueva Escuela Mexicana

La primera vía contempla una formación teórica, conceptual y metodológica que puede impartirse en línea, de forma sincrónica o presencial, mediante talleres y cursos ofrecidos por instancias formadoras especializadas. Su propósito es fortalecer los conocimientos fundamentales y actualizar las estrategias didácticas y evaluativas del profesorado, así como diversificar los enfoques de enseñanza que permitan implementar de manera efectiva los recursos sociocognitivos, las áreas de conocimiento y los enfoques transversales del MCCEMS.

La segunda vía promueve una formación dialógica, reflexiva y presencial, que se llevará a cabo directamente en los planteles a través de talleres colaborativos. Esta estrategia está dirigida a responsables académicos designados por cada subsistema o autoridad educativa estatal, quienes asumirán la tarea de replicar los contenidos en sus comunidades escolares. La intención es generar sesiones de trabajo colectivo, prácticas e introspectivas, que permitan a los docentes compartir experiencias, revisar su práctica, identificar problemáticas comunes y construir de manera conjunta estrategias pedagógicas contextualizadas. Además, se buscará conformar comunidades profesionales de aprendizaje estables que den continuidad al proceso formativo, mediante el análisis crítico de la práctica, la producción de propuestas didácticas contextualizadas y el fortalecimiento del trabajo colegiado. Para ello, cada subsistema contará con un equipo de moderadores capacitados, dotados de materiales didácticos, agendas de trabajo y presentaciones de apoyo, que garantizarán la calidad y coherencia de las réplicas locales.

La tercera vía consiste en la difusión permanente del Marco Curricular Común de la EMS y su articulación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Esta estrategia se desarrollará a través de un curso autogestivo en línea, abierto de manera continua para que el personal docente y directivo pueda acceder a los contenidos fundamentales del MCCEMS a su propio ritmo y de forma voluntaria. El curso abordará los referentes teóricos, pedagógicos y

metodológicos que sustentan el nuevo marco, y se acompañará con cuadernillos de estudio y materiales de apoyo que facilitarán su apropiación e implementación.

En conjunto, la *Estrategia de Formación Docente para la EMS 2025–2030* representa una apuesta renovada y ambiciosa por consolidar un sistema educativo más justo, equitativo y pertinente, en el que la figura del docente deje de ser vista como un eslabón subordinado del sistema y sea revalorizada como protagonista activo de los procesos educativos. Al centrar la formación en la práctica, el contexto y la colaboración entre pares, se construyen las bases para una transformación duradera que no solo impacte en los aprendizajes del estudiantado, sino también en la dignificación de la labor docente y en la construcción de comunidades escolares más sólidas y comprometidas.

En síntesis, la EMS se configura como un nivel complejo y diverso, atravesado por múltiples subsistemas, marcos normativos diferenciados y un profesorado de perfiles variados en cuanto a formación, experiencia y condiciones laborales. Esta heterogeneidad plantea retos importantes para consolidar procesos de formación docente pertinentes, especialmente en un contexto donde prevalece la ausencia de formación inicial pedagógica y donde la formación en servicio ha sido fragmentada, poco contextualizada y, en muchos casos, ajena a las condiciones reales de los planteles.

Frente a este escenario, las nuevas propuestas de formación (MEJOREDU, 2022; 2025) proponen un cambio de paradigma al reconocer al docente como un actor transformador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y al promover procesos de formación continua basados en la reflexión y el aprendizaje situado.

Esta propuesta se acerca a los principios del DPD, al reivindicar el papel activo del profesorado, su experiencia e identidad profesional como elementos centrales del desarrollo profesional. Sin embargo, persisten tensiones e inconsistencias en la estrategia de implementación. Por ejemplo, la selección vertical y prediseñada de contenidos formativos contradice el supuesto reconocimiento de los saberes del docente, revelando una disonancia entre los principios pedagógicos del modelo y su ejecución técnica.

Asimismo, formación dialógica y reflexiva, planteada como estrategia de implementación, recae exclusivamente en figuras académicas seleccionadas como responsables de replicar los contenidos a sus colegas. Este modelo de formación en “cascada” corre el riesgo de diluir el sentido original de la propuesta, pues no queda claro cómo garantizar que la reflexión y el diálogo —ejes centrales de la estrategia— se basen realmente en las experiencias y problemáticas particulares de los profesores. Además, se omite considerar si este modelo responde auténticamente a las necesidades formativas del profesorado, o si reproduce una lógica vertical en la que las experiencias, saberes y contextos locales continúan sin ser protagonistas del proceso formativo.

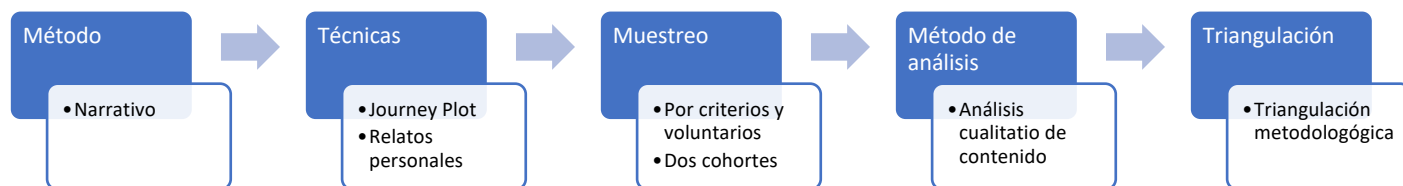
Estas contradicciones cuestionan la viabilidad de una estrategia que, aunque en el discurso reconoce la complejidad del contexto y la centralidad del docente, en su implementación presenta vacíos que aún deben explorarse para concretar las políticas y estrategias de formación. Lo anterior reafirma la necesidad de seguir indagando, desde la experiencia de los propios docentes, cuáles son las experiencias de desarrollo profesional que realmente inciden en la construcción de su identidad y, por ende, en cambios sostenibles en la práctica educativa.

VII. Marco Metodológico

El presente apartado tiene como propósito describir y fundamentar las decisiones metodológicas que orientaron esta investigación, al tiempo que da cuenta de una experiencia formativa diseñada e implementada como parte del proceso de recolección de datos. En este sentido, el marco metodológico se construye desde una doble intencionalidad: por un lado, responder a las exigencias propias de la investigación cualitativa desarrollada desde el paradigma interpretativo y el método biográfico-narrativo; por otro, recuperar el diseño y la puesta en marcha de una experiencia de desarrollo profesional docente que, además de generar información relevante para la investigación, constituyó un espacio formativo orientado a la reflexión sobre la identidad y las experiencias significativas.

En lo que respecta a la dimensión investigativa, este apartado expone y justifica el método adoptado, así como las técnicas empleadas para la recolección de datos, el tipo de muestreo utilizado, los criterios de inclusión de los participantes, el método de análisis y los procedimientos de triangulación. Asimismo, se abordan las consideraciones éticas que guiaron la investigación y las estrategias implementadas para garantizar su confiabilidad, coherencia y validez interpretativa. Estos elementos se resumen en la figura 13

Figura 13: Componentes de la dimensión investigativa



Fuente: Elaboración propia

Simultáneamente, el marco metodológico incorpora la dimensión formativa que resulta central para comprender la lógica del trabajo de campo. A tal fin, se diseñó e implementó el taller *Caminos Identitarios*, una experiencia de desarrollo

profesional docente concebida como un espacio de diálogo, introspección y reconstrucción de la experiencia profesional desde las voces de los propios participantes. Durante este taller, los participantes elaboraron narrativas en torno a su trayectoria e identidad profesional, las cuales no solo les permitieron resignificar experiencias significativas y hacer consciencia de su identidad, sino que también generaron el corpus principal de datos de esta investigación. En la figura 14 se representan las etapas de diseño e implementación del taller:

Figura 14: Proceso de diseño e implementación del taller



Fuente: Elaboración propia

En las secciones que siguen se detallan ambas dimensiones: la investigativa, con sus fundamentos y procedimientos metodológicos; y la formativa, desde el proceso de diseño e implementación del taller. Esta integración metodológica responde al espíritu de una investigación que busca no solo conocer, sino también generar espacios de desarrollo profesional donde el docente, su experiencia y su identidad sean el centro del proceso formativo.

7.1) La dimensión investigativa

Esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, pues parte de la idea de que las ciencias humanas y sociales buscan la comprensión de la experiencia humana, la cual no puede estudiarse desde un punto de vista objetivo, ya que incluye emociones, significados, valores, subjetividades, elementos socio

culturales, influencias históricas, entre otros que configuran el comportamiento humano (Farrow, 2020; Schwandt, 2000).

En otras palabras, se busca indagar sobre los significados que una determinada acción o actividad tiene para quienes la llevan a cabo, a través de la interpretación (Schwandt, 2000). Desde esta investigación, se pretende conocer cuáles son las experiencias de desarrollo profesional que los docentes han vivido en sus trayectorias, para comprender cómo estas han construido y reconstruido su identidad profesional y los han conducido a un desarrollo profesional. En este sentido, no se busca encontrar una "verdad" única respecto a los procesos de desarrollo profesional, sino un entendimiento y explicación de las características de dichas experiencias y de cómo éstas impactan en la configuración de la identidad y la práctica docente.

Asimismo, se distinguen dos particularidades relevantes de este paradigma, relacionadas con la manera en que se comprende la realidad y los fenómenos, en consonancia con los objetos de estudio y marco teórico de esta investigación (Farrow, 2020):

En primer lugar, se entiende que la realidad es múltiple y se construye socialmente, lo cual es congruente con el interaccionismo simbólico y la teoría de la identidad, adoptados como marco para definir y estudiar la identidad docente en esta investigación, ya que se reconoce que el docente construye su identidad a partir de la interacción con sus grupos de referencia.

También se reconoce que las características del contexto son vitales para la construcción del conocimiento. El contexto juega un papel fundamental tanto para los procesos de desarrollo profesional (DPD) como en la construcción de la identidad, pues ambos se enmarcan en un determinado tiempo y espacio que es necesario conocer para comprender los significados atribuidos por los docentes.

Asimismo, la investigación interpretativa permite aproximarse a las vivencias de los docentes y a sus significados, con el fin de identificar las experiencias de DPD que valoran como significativas y dar cuenta de los contenidos y procesos que construyen su identidad.

Por otro lado, se trata de una investigación desde el paradigma cualitativo, ya que busca una descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo desde la vida social de los docentes y los significados que atribuyen a su experiencia y a los procesos de construcción de la identidad (Sánchez Flores, 2019). En este sentido, no se pretende controlar el fenómeno, sino conocer su dimensión subjetiva, por lo que se requiere utilizar métodos y procedimientos que permitan el acceso y develamiento de este tipo de información. A partir de lo anterior, se seleccionó el método narrativo como el más adecuado para responder a las preguntas de investigación, el cual se describe a continuación.

7.1.1) El Método

Como se ha mencionado, el foco de esta investigación son las experiencias de DPD y cómo estas construyen y reconstruyen la identidad docente. Es decir, se busca comprender la realidad a partir de las experiencias de los participantes. Por lo tanto, se trata de una investigación cualitativa que se aproxima al fenómeno del desarrollo profesional docente desde las perspectivas, significados y subjetividades de los docentes mismos.

A partir de lo anterior, se considera que el método narrativo — particularmente el biográfico-narrativo— es pertinente para abordar este objeto de estudio. Este método parte del supuesto de que el ser humano es un "contador de historias" por naturaleza y que estas permiten dar cuenta de la forma en la se experimenta el mundo, se crea y se transmite la cultura (Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021).

En este sentido, es importante destacar que la narración tiene el potencial de conocer la experiencia cotidiana y las formas en que los sujetos comprenden e interpretan los sucesos vividos. Asimismo, representa un vehículo para acceder a la memoria, promover la reflexión y encontrar significados sobre experiencias contextualizadas en un determinado tiempo y espacio (Agoff y Herrera, 2019; Alheit, 2013; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019).

Por otro lado, este método se enfoca en la experiencia —que en esencia es una narración—y la aprovecha como una oportunidad para “construir un discurso auténtico que exprese de forma directa las tensiones vividas por una persona en un determinado momento de su vida” (Vega, 2018, p. 178). Es decir, otorga protagonismo a los participantes de la investigación para que, a través de sus narraciones, revelen sus procesos subjetivos de significación (Agoff y Herrera, 2019; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019; Vega, 2018). Esto permite reconstruir en retrospectiva eventos relevantes de su vida personal y profesional, otorgándoles nuevos significados (Bolívar, 2012; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021), al tiempo que se comprende la complejidad y la pluralidad de la vida social (Argoff y Herrera, 2019; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021). Lo anterior coincide con el interaccionismo simbólico y la teoría de la identidad, descritos anteriormente, que explican la relación entre la sociedad (o los grupos de referencia) y la construcción de la identidad (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et al., 2011; Stryker y Burke, 2000).

En otras palabras, el método biográfico-narrativo permite conocer los significados individuales y colectivos a través de la visibilización de la experiencia personal, reconociendo que esta se configura en un contexto histórico y social específico (Agoff y Herrera, 2019; Vega, 2018). Por ello, resulta un método pertinente para comprender realidades colectivas a partir de experiencias individuales.

Esto último es congruente con los objetos de estudio de esta investigación, pues como se mencionó anteriormente, este método permite acceder a las experiencias de DPD vividas por los participantes para, mediante la reflexión, otorgarles significado y encontrar la relación con la construcción de su identidad en y desde la práctica.

De igual manera, resulta coherente con el concepto de ID y sus procesos de construcción. Como se ha señalado, la ID es producto de una serie de contenidos y procesos que interactúan en la experiencia profesional; por lo tanto, para comprenderla es necesario dar cuenta de la experiencia docente a través de las narraciones.

En este sentido, Bolívar (2012) reconoce que existen dos actores en la aplicación del método biográfico-narrativo: el narrador, quien cuenta sus experiencias y les da significado, y el investigador, quien interpreta lo narrado. A partir de la relación entre ambos se producen las narraciones o textos donde se plasman las experiencias y significados.

En este sentido, emergen dos elementos clave para reflexionar respecto a este método: la relación con los participantes y la construcción de las narraciones. Según Connelly y Clandinin (1995), “los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de la experiencia” (p. 1). Por ello, el investigador se convierte en intérprete y co-constructor de la narración (Bolívar, 2012; Vega, 2018). Esta investigación busca recoger historias sobre las experiencias de DPD de los docentes del NMS y vincularlas con los procesos de construcción de la ID.

Lo anterior requiere generar una relación de confianza y cuidado mutuo que permita insertarse en la historia del otro y, a la vez, otorgarle voz mientras narra sus experiencias, reflexiona sobre sus vivencias y les atribuye significado. Esto implica que la investigación se convierta en un proceso colaborativo de construcción de una historia compartida, donde ambas voces puedan ser escuchadas, se sientan interpeladas por sus relatos y exista una explicación y re-explicación mutua de las narraciones (Connelly y Clandinin, 1995).

Por lo tanto, la construcción de las narraciones cobra especial relevancia, pues es a través de ellas que los actores plasman sus experiencias, reflexionan y construyen significados (Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Connelly y Clandinin, 1995). Para ello, debe de existir una intención —algo que “valga la pena contar”— así como una estructura que facilite la comprensión de las experiencias narradas (Agoff y Herrera, 2019; Alheit, 2013; Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021). Dos elementos que permiten dar forma a estas narraciones son el tiempo y el espacio, o lo que Connelly y Clandinin (1995) denominan la trama y el escenario.

El escenario se refiere al lugar donde ocurren los hechos y donde habitan los personajes que participan. Incluyen desde la descripción del espacio físico (por

ejemplo, el aula) y las personas que lo ocupan, hasta elementos que ayudan a comprender el relato y hacerlo significativo. Cabe señalar, que es importante considerar el "macrocontexto" (por ejemplo, la escuela en su conjunto), para obtener una visión más amplia del contexto en el que se desarrollan los acontecimientos.

En este caso, los escenarios que se busca conocer a través de las narraciones son aquellos donde los participantes se desempeñan y viven las experiencias de desarrollo profesional. Esto permite una comprensión más profunda del contexto y facilita la identificación de contenidos y procesos implicados en la construcción de la ID.

A través de las narrativas, los participantes describen el escenario en el que se desenvuelven, lo que posibilita comprender las condiciones particulares del contexto que inciden en su experiencia de DPD y/o en la construcción de su identidad.

Por otra parte, la trama se refiere al tiempo en dos sentidos: el primero, como estructura básica del relato —inicio, desarrollo y cierre—; el segundo, como el momento en el que ocurren los hechos: pasado, presente o futuro. Esta dimensión temporal tiene implicaciones metodológicas, ya que orienta el tipo de datos que pueden ser compilados y las técnicas e instrumentos adecuados para ello.

Los relatos y las autobiografías, por ejemplo, tienden a estar situados en el pasado; las fotografías o las entrevistas, tienden a estar situadas en el presente; y las cartas, los diarios y la observación participativa tienden a estar situados en el futuro (Connelly y Clandinin, 1995, p.17).

Además, esta noción temporal contribuye a construir el propósito o significado de las narraciones, pues, según Connelly y Clandinin (1995):

El pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención.

[...] estas tres dimensiones del sentido ayudan al escritor a estructurar tramas en las que la explicación y el sentido, en sí mismos, tengan una estructura temporal. Además, esta estructura temporal

contribuye a transmitir un sentido de propósito en lo escrito ya que uno trata con varios datos temporales y los hace encajar en las partes de la narrativa orientadas al pasado, al presente o al futuro (p.17).

En esta investigación se busca centrar los relatos en el pasado, ya que, como señalan Connelly y Clandinin (1995), ello permite conocer los significados de las experiencias. Para ello, mediante una serie de andamiajes —descritos más adelante— se acompaña a los docentes en la narración de su experiencia profesional, promoviendo la reflexión sobre el sentido que dichas vivencias tuvieron para ellos a partir del análisis de su identidad. En otras palabras, la trama se configura a través de las narraciones de los participantes sobre los episodios significativos de su experiencia profesional, los cuales se materializan en sus relatos.

A partir de lo anterior, resulta fundamental acompañar a los docentes en la creación de los relatos para que estos cuenten con las características de una trama y un escenario, ya que dichas coordenadas espacio-temporales permiten comprender las narrativas, identificar el origen de los conflictos y las reacciones a los mismos (Agoff y Herrera, 2019; Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021; Vega, 2018). Para garantizar esto, se seleccionaron dos técnicas: el *Journey Plot* —descrito más adelante—, instrumento que permite a los docentes organizar gráficamente los eventos significativos en el tiempo y reflexionar sobre su impacto en la identidad. La figura 13 muestra un ejemplo de esta herramienta. La segunda es el relato personal, mediante el cual, a través de una serie de preguntas y etapas (también descritas más adelante), los docentes profundizan y comparten sus vivencias, permitiendo conocer con mayor detalle los sucesos y el contexto en que ocurrieron. Así se asegura que las narrativas cuenten con tramas y escenarios que garanticen la calidad de los datos, según lo propuesto por Connelly y Clandinin (1995).

Si bien la estructura antes descrita resulta indispensable para la comprensión de las narraciones —y, por ende, de la experiencia del otro—, es importante destacar que el método no busca encontrar la verdad de las narraciones, sino más bien su profundidad y verosimilitud. Este método privilegia

la subjetividad, la interpretación y la recreación de las experiencias vividas por el narrador (Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021).

En este sentido, se coincide con Bolívar et al. (2001, citado en Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021), quienes establecen cinco postulados que caracterizan el método biográfico-narrativo:

- 1) Narrativo: a través de la estructura antes descrita se transmiten percepciones y experiencias de vida, y se da voz a los participantes como narradores de sus propias vivencias.
- 2) Constructivista: se construye a partir de episodios significativos; recordarlos y contarlos episodios promueve la reflexión, la asimilación de los mismo y la resignificación de los eventos vividos.
- 3) Contextual: los eventos solo tienen sentido en el contexto en el que se viven y/o se narran.
- 4) Interaccionista: los eventos cobran sentido en la interacción con otros, ya sean personas, contextos o momentos históricos.
- 5) Dinámico: las narraciones poseen un componente temporal en constante construcción y reconstrucción.

En resumen, lo descrito anteriormente resulta congruente con los objetos de estudio de esta investigación, pues, como se ha mencionado, se considera que el DPD es un proceso de aprendizaje que ocurre en un espacio y tiempo específicos (Calvo, 2019; Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005; Vaillant y Marcelo, 2016; Vezub, 2019).

Asimismo, la ID se ha conceptualizado como un conjunto de contenidos que interactúan en la práctica docente, la cual también se desarrolla en un contexto específico (Day et al., 2006; Rodgers y Scott, 2008). Por ello, la estructura de tiempo y espacio antes mencionada se convierte en un elemento fundamental para la construcción de las narrativas, e permitiendo la comprensión de los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias de DPD y, con ello, responder a las preguntas y alcanzar el objetivo de investigación.

Se seleccionó el método biográfico-narrativo como el más apropiado para responder a las preguntas de esta investigación, por las siguientes razones:

En primer lugar, se parte de la idea de que la narrativa —o el acto de contar historias— forma parte de la experiencia humana desde tiempos remotos. Es la forma en la que el ser humano ha organizado el conocimiento y transmitido la cultura. Por lo tanto, puede afirmarse que narrar es parte de la naturaleza humana y de la manera en la que comprendemos nuestra realidad (Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021).

Por otro lado, el enfoque biográfico pone el foco de la narrativa en las experiencias vividas, permitiendo la expresión de sentimientos, creencias y motivaciones. En términos de esta investigación, las experiencias que interesa explorar son las experiencias de desarrollo profesional que han vivido los docentes a lo largo de sus trayectorias. Estos sentimientos, creencias y motivaciones son contenidos que constituyen la identidad docente y se transforman con el tiempo (Agoff y Herrera, 2019; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021; Vega, 2018). Este es el tipo de contenidos y procesos que se pretende visibilizar mediante las narraciones: emociones, relaciones interpersonales, características del contexto, conocimientos profesionales, entre otros que puedan emerger en los relatos.

Asimismo, elemento central de esta investigación es el contexto, pues en él se enmarcan ambos conceptos. Tanto el DPD como la construcción y reconstrucción de la identidad ocurren en la práctica docente. Las narrativas, como se mencionó anteriormente, se contextualizan en un tiempo y espacio determinados, lo que les otorga estructura y permite comprender los hechos y sus significados. Por ello, es fundamental detallar este aspecto en el desarrollo de los relatos.

La construcción de narrativas representa un andamiaje para promover la reflexión sobre la práctica y encontrar significados en las experiencias vividas. Permite la interpelación con uno mismo y la comprensión del mundo en que se habita, lo que conduce a la construcción de la identidad (Agoff y Herrera, 2019; Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019). Generar narrativas permite a los docentes tomar conciencia de los contenidos y procesos que configuran su ID.

Además, las narrativas se convierten en un espejo del mundo colectivo, al reflejar creencias y expectativas sociales que inciden en la identidad (Agoff y Herrera, 2019; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021; Vega, 2018). Esto es congruente con el marco teórico que sustenta esta investigación, el cual plantea que la construcción de la identidad es un proceso social, en el que el individuo interactúa con sus grupos de referencia y, a partir de dicha interacción, construye y reconstruye su identidad (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et al., 2011; Stryker y Burke, 2000).

Diversas investigaciones han identificado que este método es particularmente apropiado para indagar en la docencia y los procesos de construcción de identidad (Bolívar, 2012; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021; Villegas-Torres y Lengeling, 2021), ya que las narrativas se convierten en un instrumento “para indagar en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad docente” (Morales Escobar y Taborda Caro, 2021, p. 176).

Aunado a lo anterior, se ha observado que explorar las historias de vida personales y profesionales de los docentes representan una vía propicia para explicar por qué los procesos de formación, las innovaciones y las reformas educativas no siempre generan los resultados esperados (Díaz Barriga Arceo; Coll, 2021), lo cual se aborda en el planteamiento del problema de esta investigación.

Por último, es importante destacar que este método también tiene aplicaciones en la educación y en la práctica docente en dos sentidos. El primero, como estrategia de reflexión que permite a los docentes comprender el devenir de su formación y su identidad, fortaleciendo su figura profesional.

El segundo, como estrategia didáctica transferible al aula —sea virtual, presencial o híbrida—, que puede replicarse con los estudiantes. La narrativa representa un dispositivo pedagógico transversal que permite organizar el pensamiento y fomentar habilidades como el diálogo, la escritura, la creatividad, la metacognición, la imaginación y la empatía, entre otras. Asimismo, las narrativas

son un instrumento de reflexión, emancipación y empoderamiento tanto para docentes como para alumnos (Díaz Barriga Arceo; Coll, 2021). Esto se vincula con el planteamiento dialógico y situado de esta investigación, orientado a retribuir y fortalecer la práctica docente desde su propia experiencia.

Todo lo anterior se relaciona directamente con las preguntas y objetivos de esta investigación, que busca explicar los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias de DPD para comprender cómo estas contribuyen a los procesos de construcción de la ID. El propósito es generar conocimiento que informe la toma de decisiones sobre el desarrollo profesional de los docente, desde la perspectiva del profesor, sus necesidades y contextos, y no desde una lógica vertical guiada por agentes externos al aula.

7.1.2) Técnicas a utilizar

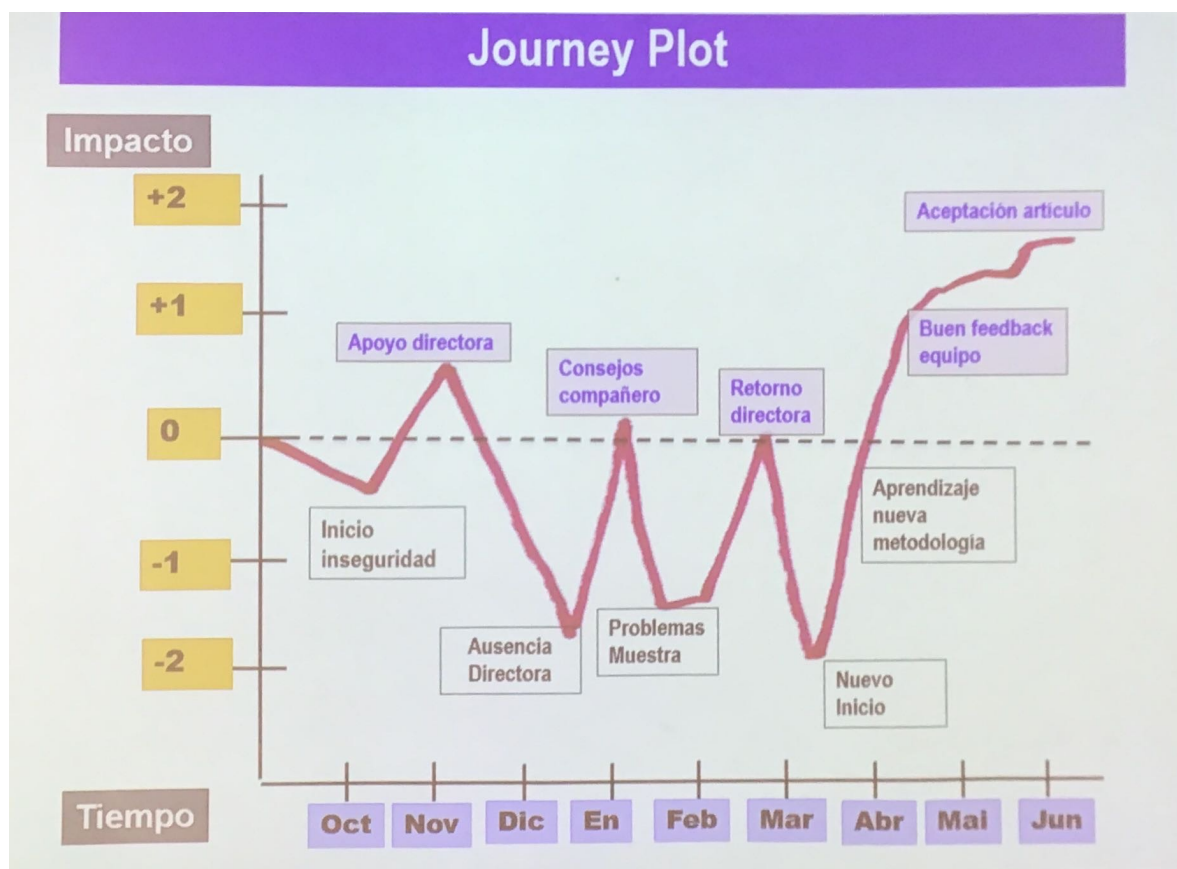
A partir de lo descrito anteriormente, es necesario que las técnicas seleccionadas para el desarrollo de narrativas orienten y guíen a los participantes en el proceso de recordar y reflexionar sobre las experiencias de DPD que han impactado en la construcción de su identidad. Cabe señalar, que no todas las personas cuentan con habilidades reflexivas sobre su práctica ni con destrezas narrativas, por lo que será necesario diseñar una serie de andamiajes durante el taller para garantizar la calidad de los relatos y, en consecuencia, de los datos construidos. Tomando en cuenta estas circunstancias, se seleccionaron dos técnicas para la construcción de los datos: una gráfica(*Journey Plot*) y una textual (relatos personales).

La primera es el *Journey Plot* , una herramienta que permite la recolección de datos a través de la representación de experiencias a lo largo de un periodo de tiempo. Ayuda al individuo reflexionar sobre momentos relevantes y ordenarlos gráficamente en el tiempo, identificando el impacto— positivo o negativo—que dichas experiencias han tenido (Sala-Bubaré, 2018; Turner, 2015).

Se construye a partir de una gráfica donde el eje de las “X” representa el tiempo y el eje “Y” la intensidad del impacto del evento. Esta representación promueve la memoria y la reflexión, permitiendo identificar hechos relevantes y

valorarlos según el impacto que tuvieron. La figura 15 muestra un ejemplo de esta herramienta.

Figura 15: Ejemplo *Journey Plot*



Fuente: Monereo, C. (20-22 de febrero de 2023). *Identidad Docente y Teoría Dialógica del Self* [Seminario Doctoral]. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana. CDMX

Este instrumento permite a los participantes recordar sus experiencias de desarrollo profesional más significativas, organizarlas en el tiempo y determinar el impacto que tuvieron en su identidad y, por lo tanto, en su práctica. Sirve como un primer andamiaje para el desarrollo de las narrativas.

Como segunda técnica se seleccionó el relato personal, que permitirá profundizar en las experiencias reportadas en el *Journey Plot*. Londoño-Monroy (2012, citado en Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021) define un relato personal como una “narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y

compartir una significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos lo hace a través de una historia testimonial corta” (p.17, capítulo 2).

Este tipo de textos permite acceder introspectivamente a la vida pasada e indagar en el mundo afectivo, social e imaginativo de una persona. Díaz Barriga Arceo y Coll (2021) afirman que es uno de los mejores dispositivos pedagógicos para deliberar respecto a la propia identidad, pues refleja las remembranzas e interpretaciones de lo que las personas han experimentado en su vida. Además, permite “que la experiencia de la persona se convierta en un texto, donde existe una forma de racionalidad específica, la racionalidad narrativa, que ha sido producto de la reflexión e interpretación de hechos significativos” (Díaz Barriga Arceo; Coll, 2021, p. 19, capítulo 2), lo cual resulta congruente con las preguntas, objetivos y supuesto teóricos y conceptuales de esta investigación.

Para la construcción de estos relatos, los autores sugieren siete fases (Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021):

- 1) Generación y apropiación de ideas: consiste en generar un espacio de reflexión y cuestionamiento para definir qué historia vale la pena contar, y encontrar la intención a la que hacen referencia Connelly y Clandinin (1995). También implica llevar a los participantes a reconocerse como narradores capaces de generar relatos que expresen una postura personal y permitan comprender sus vivencias.
- 2) Emociones en la narrativa: junto con la intención del relato, la identificación y reconocimiento de emociones resulta clave para que el autor resignifique su experiencia y alcance una reflexión profunda. Asimismo, la descripción de emociones genera interés en el lector.
- 3) Encontrar puntos de inflexión: consiste en acompañar al autor en la identificación de momentos de cambio o puntos de quiebre en su trayectoria. Esto permite comprender y dar significado a los eventos vividos, evidenciar la relación entre identidad y experiencia, y superar la mera anécdota.

- 4) Visualizar la historia: se sugiere elaborar un guion gráfico que permita identificar la secuencia narrativa y verificarsu coherencia. Para ello, pueden utilizarse diversos recursos, como imágenes,.

En el marco de esta investigación, estas cuatro primeras fases se abordan mediante con la construcción del *Journey Plot*, ya que esta representación gráfica se centra precisamente en identificar esos puntos de inflexión, organizarlos temporalmente e identificar su impacto mediante la graficación de la intensidad de cada evento.

Una vez completadas estas fases previas, que funcionan como andamiaje para la construcción de los relatos, las tres etapas restantes se centran en la escritura propiamente propiamente dicha (Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021):

- 5) Escuchar la historia: los autores recomiendan que la primera construcción del relato se construya de forma colaborativa, permitiendo que los participantes compartan sus historias y reciban retroalimentación para mejorar la narración y asegurar su comprensión por parte del público al que está dirigida.En este sentido, el taller cobra relevancia como espacio para que los profesores reciban retroalimentación de sus pares.Además, se evidencia el potencial educativo de estos dispositivos pedagógicos para ser transferido, posteriormente, a las aulas del NMS.
- 6) Ensamblar la historia: a partir de la retroalimentación, el autor reconstruye el relato, lo que le brinda una nueva oportunidad para reflexionar sobre el significado profundo de la historia, los momentos que pueden generar mayor interés en la audiencia y la diversidad de contextos dentro del NMS. En otras palabras, durante esta fase los docentes elaboran sus relatos sobre experiencias de desarrollo profesional, describiendo el contexto, las personas involucradas, las emociones y los aprendizajes generados.
- 7) Compartir la historia: por último, los autores sugieren la posibilidad de compartir el relato mediante redes sociales y plataformas educativas. Este aspecto está más vinculado al uso didáctico de los relatos, y puede ser explorado y profundizado en el taller.

Acompañar a los docentes en la construcción de sus relatos, a partir de las fases descritas y de la elaboración del Journey Plot constiuye uno de los objetivos principales del taller. Esto con dos finalidades: la primera, construir los datos para la investigación; la segunda, que los docentes sean capaces de replicar estas actividades en sus clases y aprovechen el potencial didáctico y reflexivo de estas herramientas.

A partir de estos dos instrumentos se llevó a cabo la construcción de relatos que permitan explorar las experiencias de DPD que los docentes valoran como más significativas (*Journey Plot*) y comprender cómo impactan en su identidad docente (relatos personales), con el fin de responder a las preguntas de esta investigación.

Asimismo, a partir de la información obtenida, se genera conocimiento útil para informar la toma de decisiones y el desarrollo de políticas y programas sobre el desarrollo profesional docente. Todo ello parte de la idea de que el docente es un profesional de la enseñanza, y que la reflexión sobre su experiencia e identidad contribuyen a fortalecer y transformar sus prácticas, mantenerse actualizado y enfrentar los retos que el mundo actual impone a la educación en el NMS.

7.1.3) Muestreo y cohortes

Una vez definido el método y sus características, le siguiente paso fue definir el tipo de muestreo. En la investigación cualitativa, el muestreo se refiere al proceso de selección de los participantes, casos o unidades de análisis que formarán parte del estudio (Mendieta Izquierdo, 2015; Patton, 1990). Esta selección constituye una estrategia intencional que busca obtener casos ricos en información, permitiendo una comprensión profunda del fenómeno de interés. A diferencia del muestreo probabilístico utilizado en la investigación cuantitativa, el muestreo cualitativo no persigue una representatividad estadística, sino la elección de casos que ofrezcan información valiosa y permitan un entendimiento detallado del tema estudiado (Mendieta Izquierdo, 2015; Patton, 1990).

En esta investigación se implementaron dos tipos de muestreo: por voluntarios y por criterios. En un primer momento se optó por el muestreo por

voluntarios, el cual implica invitar e incluir en el estudio a aquellos sujetos que manifiesten tener conocimiento, experiencia o interés en el tema de investigación (Mendieta Izquierdo, 2015). En este caso, el taller de formación fue abierto y se invitó a docentes del nivel medio superior (NMS) a través de distintos medios, como redes sociales e invitaciones dirigidas a instituciones educativas (ver anexo 5). Esta técnica se basa en una muestra autoseleccionada de participantes que responden a la convocatoria del investigador (Mendieta Izquierdo, 2015).

Este tipo de muestreo es pertinente para esta investigación debido a la necesidad de involucrar a docentes de nivel medio superior que estén interesados y dispuestos a compartir sus experiencias profesionales. Esto se relaciona con el acceso a campo pues era necesario encontrar docentes dispuestos desarrollar y compartir sus relatos. La autoselección asegura que los participantes tengan una motivación intrínseca y un interés genuino en el tema, lo cual enriquece la calidad y profundidad de los relatos personales recogidos (Mendieta Izquierdo, 2015).

El segundo tipo de muestreo fue por criterios, que implica seleccionar intencionalmente casos o participantes que cumplan con ciertas condiciones previamente establecidas por el investigador, de acuerdo con las características relevantes para el estudio y sus objetivos. Estos criterios permiten identificar casos ricos en información que puedan develar aspectos significativos del fenómeno (Patton, 1990). Para garantizar la relevancia y riqueza de los datos, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser docentes de nivel medio superior, sin importar el subsistema educativo o el tipo de administración de la institución
- Estar en servicio activo al momento del estudio.
- Contar con acceso a internet y un dispositivo digital para participar en el taller y utilizar las plataformas de recolección de datos.

Además, se consideraron otros criterios complementarios:

- Años de experiencia docente: se buscó diversidad, incluyendo docentes novatos y con amplia trayectoria.
- Nacionalidad: los participantes debían ser mexicanos, para contextualizar el estudio en el sistema educativo nacional.

- Ubicación geográfica: se incluyeron docentes de diferentes estados de la República para lograr una representación territorial amplia.
- Tipo de institución: se contemplaron docentes de instituciones públicas y privadas.
- Edad y género: se procuró una muestra diversa en términos demográficos.

Estos criterios aseguraron que los participantes seleccionados aportaran, contribuyendo a una comprensión más profunda de la construcción de la identidad profesional en docentes del nivel medio superior en México.

Este enfoque combinado permitió reunir un grupo diverso y significativo de docentes que compartieron relatos personales relacionadas con su desarrollo profesional y la construcción de su identidad en el contexto seleccionado para esta investigación

Una vez definidos los criterios, se realizaron dos convocatorias abiertas. Los interesados completaron un formulario de registro que, además de informarles sobre los objetivos de la investigación y presentar el consentimiento informado, recopilaba datos para identificar a los participantes. Estos datos se dividieron en dos apartados: (1) Datos de identificación y contacto: nombre, correo electrónico, edad, género, grado académico y formación profesional. (2) Datos laborales: nombre de la institución, tipo de administración, estado de la República, subsistema del NMS, área del conocimiento y asignatura que imparten.

Como resultado de las convocatorias, se conformaron dos cohortes que asistieron al taller de formación, durante el cual desarrollaron las narrativas que constituyen el corpus de datos de esta investigación. A continuación, se describen sus características:

Primera cohorte

La primera cohorte incluyó a nueve que enviaron sus narrativas, seleccionados de entre los 48 registros obtenidos en la primera convocatoria. Este grupo se caracteriza de la siguiente manera: el 78 % de los participantes son mujeres y el 22 % hombres. La edad promedio es de 43 años, con una media de experiencia docente de 15.8 años y una trayectoria en el NMS de 12.2 años. En

cuanto al grado académico el 56 % cuenta con estudios de maestría y el 44 % con licenciatura. El 89 % de los maestros participantes pertenecen a instituciones privadas y el 11% provienen de instituciones públicas. Los profesores se distribuyen en diversos estados de la República: el 45 % son originarios de Tlaxcala, el 22 % de la ciudad de México (CDMX) y el resto de Baja California Sur, Querétaro y Morelos, con un 11 % respectivamente. Asimismo, la mayoría de los docentes proviene del área de humanidades (67%), seguida por ciencias sociales (22 %) y, en menor proporción, ciencias naturales (11 %).

Esta cohorte representa una muestra relativamente diversa en cuanto a instituciones y estados de residencia, aunque predominan docentes de instituciones privadas y de áreas afines a las humanidades y ciencias sociales. Este taller se llevó a cabo del 24 al 26 de octubre de 2023 (ver anexo 5).

Segunda cohorte

Por otro lado, la segunda cohorte está conformada por ocho profesores que entregaron sus narrativas, de un total de 43 registrados en la segunda convocatoria. Este segundo grupo se caracteriza por una mayoría femenina (75 %) y una participación masculina del 25 %. La edad promedio es de 36.6 años, con una media de experiencia docente de 10.5 años, de los cuales 9.25 corresponden específicamente al nivel medio superior. En cuanto al grado académico, el 63 % cuenta con estudios de maestría, el 25 % con licenciatura y el 12 % de doctorado. Respecto al tipo de administración de las instituciones en las que laboran, los porcentajes se invierten con respecto a la primera cohorte, el 88 % pertenece a instituciones públicas y el 12 % a privadas. La representación geográfica es más limitada en esta segunda cohorte, con participación exclusiva de docentes provenientes de Guerrero (63 %), Querétaro (25 %) y Guanajuato (12 %). Asimismo, se observa una representación de docentes del área de ciencias naturales (75 %), mientras que el 25 % restante pertenece al área de humanidades.

La segunda implementación del taller se realizó en el marco del Seminario Interinstitucional de Formación y Evaluación en TICCAD para la Práctica Universitaria, el 15 de febrero de 2024.

En suma, el muestreo por voluntarios permitió reclutar participantes con motivación intrínseca y genuino interés en compartir sus experiencias, lo que enriqueció la calidad de los datos obtenidos. Por su parte, el muestreo por criterios aseguró la inclusión de una gama representativa de docentes con diversas características y contextos, tales como años de experiencia, formación académica y ubicación geográfica. Esto permitió conformar dos cohortes complementarias y diversas. Estas cohortes aportaron relatos significativos que contribuyen a una comprensión profunda de las experiencias de desarrollo profesional y la construcción de la identidad docente en el nivel medio superior en México.

7.1.4) Método de análisis

El tipo de análisis que se seleccionó para esta investigación, en función de las preguntas planteadas y del tipo de datos obtenidos, es el análisis cualitativo de contenido. Este método se distingue por su enfoque profundo y contextual en la interpretación de textos. A diferencia de otros métodos, como el análisis temático o narrativo, privilegia la comprensión de aspectos subjetivos y contextuales, lo que permite una exploración más rica y significativa de los datos. Una de sus principales ventajas radica en su capacidad para adaptar el material analizado a diversos modelos de comunicación, posibilitando inferencias sobre aspectos del comunicador, la situación de producción del texto, el contexto socio-cultural, el texto mismo y el efecto del mensaje (Mayring, 2000).

Además, el análisis cualitativo de contenido se caracteriza por seguir reglas detalladas y meticulosas, desglosando el material en unidades analíticas coherentes. Esto facilita la identificación y clasificación de patrones y temas emergentes. Otro aspecto destacado es la centralidad de las categorías en el proceso de análisis, las cuales se construyen cuidadosamente en función de las preguntas de investigación y se revisan de manera iterativa para garantizar su validez y relevancia, convirtiéndolo en una herramienta poderosa para explorar y comprender la riqueza y complejidad de los textos desde múltiples perspectivas (Abela, 2002; Cáceres, 2003; Mayring, 2000).

Se eligió esta forma de análisis, en primer lugar, porque se enfoca en el contenido más que en la estructura de las narrativas, y busca la comprensión profunda e interpretación de los elementos manifiestos y latentes en los datos, a partir del contexto en el que fueron generados. Esto resulta pertinente para comprender los significados que los docentes otorgan a las experiencias de desarrollo profesional docente (DPD), compartidas a través de sus narrativas, y relacionar estas experiencias con los contenidos de la identidad docente (ID).

Asimismo, el análisis cualitativo de contenido permite la interpretación de un amplio rango de materiales, es decir, los datos pueden presentarse en diversos formatos, textuales o no textuales, como transcripciones, discursos, protocolos de observación, videos, fotografías, grabaciones, etc. A partir de una lectura e interpretación sistemática y replicable, es posible comprender distintos aspectos de la vida social. En otras palabras, se busca revelar el sentido de los datos y profundizar en la dimensión latente de los mensajes (Abela, 2002; Cáceres, 2003). Esto resulta congruente con el tipo de datos que se generaron a través del taller (*Journey Plot* y relatos), que permiten interpretar sus contenidos y conocer las experiencias de desarrollo profesional de los profesores, en consonancia con la postura epistemológica de esta investigación.

El contexto representa otro elemento fundamental de este tipo de análisis, ya que brinda un marco de referencia para explicar el contenido y los significados del texto (Abela, 2002; Cáceres, 2003). Lo anterior, resulta pertinente para los objetos de estudio de esta investigación, dado que, como se ha mencionado, el contexto en el que se desempeña el docente es fundamental tanto para las experiencias de DPD como para la construcción de la ID.

Otro elemento esencial de este tipo de análisis es el papel orientador que desempeña la teoría en la generación de un sistema de codificación, lo cual favorece la interpretación de los resultados y su consistencia. Para el análisis y la construcción de los datos se tomó en cuenta la teoría del ciclo de vida profesional docente de Huberman (1989a; 1989b), lo que permitió dividir la experiencia de los docentes en etapas e identificar características propias de cada una, de acuerdo con lo planteado por el autor. Asimismo, se consideraron los contenidos de la ID

(Beauchamp y Thomas, 2009; Beijgaard et al., 2000; Cantón y Tardif, 2018; Day et al, 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008; Tejeda, 2018) para que los docentes pudieran caracterizar su identidad durante el taller y, posteriormente, identificarla durante la codificación y el análisis.

En este método de análisis, la generación del sistema de códigos es relevante, ya que permite agrupar la información e identificar patrones y relaciones a partir de una codificación de tipo deductiva, inductiva, abierta y axial. La codificación abierta se entiende como “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss et al., 2002, p. 110). En este proceso se busca descomponer los datos para encontrar similitudes y diferencias conceptuales.

Según Cáceres (2003), estos códigos pueden “distinguirse por su alcance teórico y finalidad analítica. Se habla entonces de códigos descriptivos y códigos explicativos” (p. 66). Lo anterior se hace explícito en un libro de códigos que también puede prepararse previamente a la luz de la teoría.

Una vez codificado el material, se establecen los criterios para la definición de categorías. Este es un proceso inferencial que permite agrupar y encontrar vínculos en los datos, a partir de una perspectiva crítica, para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas que se construyen desde los datos.

El proceso de categorización puede desarrollarse en dos niveles: Uno descriptivo, que trabaja con el contenido manifiesto o explícito que busca agrupar los datos a partir de sus características; y otro interpretativo, que busca establecer relaciones entre los códigos mediante una inferencia teórica derivada de los supuestos de la investigación.

Por otro lado, la codificación axial busca relacionar las categorías y subcategorías a partir de sus propiedades y dimensiones generando esquemas explicativos más precisos (Strauss et al., 2002). La combinación de estos dos procesos analíticos permite realizar interpretaciones para responder a las preguntas de investigación.

En suma, el análisis cualitativo de contenido emerge en esta investigación como una herramienta, que permite explicar cómo las experiencias de desarrollo

profesional contribuyen a la construcción de la identidad docente. La flexibilidad para adaptar el análisis a diferentes materiales, la rigurosidad para la definición de códigos y categorías, así como la búsqueda constante de fiabilidad y validez, se destacan como ventajas fundamentales de este tipo de análisis. La pertinencia de este método para el presente estudio radica en su capacidad para capturar la complejidad y riqueza de las narrativas, permitiendo una interpretación holística que trasciende las meras descripciones superficiales.

7.1.5) Triangulación

Finalmente, como parte de la metodología, se llevó a cabo un proceso de triangulación con la finalidad de garantizar mayor confiabilidad de los resultados, ofrecer una aproximación más integral al objeto de estudio y mitigar posibles sesgos al contrarrestar las limitaciones inherentes al uso de una única fuente (Arias, 2000; Briller et al., 2008; Fusch et al., 2018). La triangulación se define generalmente como el uso de múltiples enfoques para el estudio de un fenómeno. Este término tiene su origen en la navegación y el levantamiento de terrenos, donde se utilizan múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida (Briller et al., 2008).

En el ámbito de la investigación, implica la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular (Arias, 2000). Su propósito principal es mejorar la validez de la investigación al incrementar la credibilidad y la consistencia de los hallazgos, mitigar el sesgo y obtener una comprensión más completa y profunda de fenómenos complejos (Farmer et al., 2006; Fusch et al., 2018). En la investigación cualitativa, la triangulación es una herramienta importante para definir e interpretar fenómenos poco claros mediante métodos centrados en la comprensión de significados (Fusch et al., 2018). Asimismo, facilita la exploración de convergencias, complementariedades y posibles disonancias entre los datos recolectados. Este proceso no solo mejora la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos, sino que también permite saturar los datos, proporcionando interpretaciones más ricas y profundas (Briller et al., 2008; Farmer et al., 2006). Es

una estrategia especialmente relevante en el contexto del método narrativo, ya que prioriza la comprensión contextual y subjetiva de las experiencias de los participantes.

La literatura identifica cuatro tipos de triangulación (Arias, 2000; Farmer et al., 2006; Fusch et al., 2018):

- Triangulación de datos: implica el uso de múltiples fuentes para obtener diversas visiones sobre un mismo tópico con fines de validación. Esto puede incluir distintos tipos de datos, grupos de participantes o momentos y espacios de recolección de datos.
- Triangulación de investigador: consiste en la participación de múltiples observadores o investigadores para explorar el mismo fenómeno.
- Triangulación teórica: se refiere al uso de múltiples perspectivas o teorías aplicadas a un mismo conjunto de objetos de estudio.
- Triangulación metodológica: supone la utilización de dos o más métodos de investigación para abordar el mismo objeto. Esto puede darse dentro de un mismo enfoque (combinación de técnicas similares) o entre enfoques (combinación de métodos disímiles, por ejemplo, cualitativos y cuantitativos)

Para esta investigación en particular, se optó por una triangulación metodológica mediante la combinación de las dos técnicas de recolección de datos: el *Journey Plot* y los relatos personales. Este tipo de triangulación se refiere a la combinación diferentes estrategias de recolección de datos con aproximaciones similares para explorar una misma variable (Arias, 2000). La triangulación metodológica permitió una comprensión profunda de los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias, así como de los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad.

En este estudio, la triangulación metodológica no solo implicó la combinación de técnicas, sino que puso énfasis en la complementariedad entre ellas, lo que permitió integrar distintos ángulos de análisis y explorar a fondo el impacto de las experiencias de desarrollo profesional en la identidad docente. Cada uno de los instrumentos diseñados aportó datos significativos para la

comprensión del fenómeno. Por un lado, el *Journey Plot* permitió obtener una representación gráfica de la práctica docente de los participantes, identificar las experiencias que reconocen como significativas y conocer el impacto (positivo o negativo) que estas tuvieron en la construcción de su identidad. A partir de ello, fue posible identificar patrones de experiencias vividas que resultan relevantes por su relación con la construcción y reconstrucción de la identidad docente y el desarrollo profesional.

Por otro lado, los relatos personales posibilitaron reconocer los contenidos y procesos que configuran la identidad de los participantes, así como adentrarse en los significados que atribuyen a las experiencias vividas y explicar el impacto que estas tienen en su identidad y práctica docente.

Esta complementariedad entre técnicas contribuyó a garantizar la credibilidad y consistencia de los resultados, ya que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado y permitió una aproximación más profunda al desarrollo profesional docente y su relación con los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad.

En esta investigación, la triangulación metodológica se configura como una estrategia esencial, ya que al integrar ambas técnicas se superaron las limitaciones inherentes al uso de una sola fuente de recolección. Este enfoque permitió mitigar sesgos personales del investigador y cubrir las deficiencias propias de una única técnica, lo que añadió profundidad y riqueza a los datos y facilitó una saturación teórica que dio lugar a interpretaciones de mayor nivel, fortaleciendo la comprensión de las experiencias de los participantes y sus procesos de desarrollo profesional.

El proceso de triangulación se llevó a cabo en tres momentos. El primero consistió en contrastar las categorías emergentes del análisis de cada técnica de recolección de datos. Este contraste permitió comprender la naturaleza de los datos generados por cada instrumento. Mientras que el *Journey Plot* aportó información sobre cómo se representa la práctica docente a lo largo del tiempo, identificando experiencias significativas y su impacto en los docentes, los relatos

permitieron profundizar en los significados atribuidos a dichas experiencias narradas e identificar contenidos y procesos identitarios.

Una vez que se tuvo claridad sobre los datos, se comenzaron a establecer relaciones a la luz de las preguntas y objetivos de la investigación, con el fin de generar interpretaciones que ofrecieran

respuestas pertinentes. Al establecer estas relaciones se dio cuenta de la complementariedad de las técnicas seleccionadas. Pues, mientras que el *Journey Plot* contribuyó a explicar y categorizar las experiencias docentes. Los relatos personales arrojaron luz respecto a los contenidos que configuran la identidad y a identificar procesos identitarios involucrados en estas experiencias que llevan a la construcción y reconstrucción de la misma.

Por último, representar estas relaciones y convergencias entre los datos de ambas técnicas permitió generar corolarios que ofrecen explicaciones más profundas y fundamentadas del fenómeno, dando respuesta a las preguntas de investigación de manera concisa y detallada.

En síntesis, en este apartado da cuenta de los fundamentos metodológicos de este estudio, orientados a garantizar la confiabilidad del proceso de investigación. La adopción del método narrativo permitió explorar las experiencias docentes y el desarrollo de su identidad, a partir de la comprensión de los significados expresados en las narrativas. La implementación de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, respaldadas por un tipo de muestreo que aseguró la representatividad y diversidad de voces, se enmarcó en consideraciones éticas que garantizaron el respeto, la confidencialidad y la integridad de los participantes. La triangulación metodológica permitió identificar la complementariedad entre los datos y generar interpretaciones profundas sobre el fenómeno.

7.1.6) Consideraciones éticas

Para garantizar la protección de los datos personales de los participantes voluntarios durante el taller y en el proceso de construcción de las narrativas para esta investigación, se atendió a lo establecido en la Ley General de Protección de Datos Personales (DOF, 2016) y a los Derechos Arco (INAI, s/f). Como parte de la

negociación del acceso y el muestreo por voluntarios, se aplicó un consentimiento informado.

En este sentido, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Protección de derechos y privacidad de los participantes: se obtuvieron consentimientos informados antes de incluir las narrativas como parte del corpus de datos mediante el formulario de registro. En este y en la presentación del taller, los participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos de la investigación y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. Además, se garantizó que cualquier dato personal proporcionado fuera tratado conforme a las leyes y regulaciones vigentes, implementando medidas como el anonimato en la presentación de los resultados.
- 2) Confidencialidad de la información recolectada: se garantizó mediante la omisión de los nombres de los participantes en cualquier informe o publicación derivada de esta investigación. Asimismo, no se compartió ninguna narrativa original con personas ajenas a la investigación.
- 3) Identificación de posibles conflictos de interés: la modalidad en línea y la participación voluntaria contribuyeron a evitar conflictos de interés, ya que no existía relación previa entre la investigadora y los participantes. Además, dicha modalidad facilitó el resguardo de la identidad, pues cada participante decidió si mostrar o no su rostro en la videollamada, lo que no evitó vincular las narraciones con personas específicas. Esta modalidad brindó cierto anonimato y permitió que los participantes reflexionaran en espacios seguros para ellos.

7.1.7) Criterios de calidad de la investigación

Además de observar los aspectos éticos, también es importante atender a la credibilidad y consistencia de la investigación para garantizar la veracidad y coherencia de los hallazgos. La investigación cualitativa se fundamenta en la

generación de conocimiento a partir de la experiencia y la interpretación de los fenómenos, lo que exige un proceso investigativo robusto y confiable.

La credibilidad implica que los resultados reflejen de manera fidedigna la realidad estudiada y respondan adecuadamente a las preguntas de investigación. Por su parte, la consistencia se relaciona con la aplicación forma sistemática y rigurosa los procedimientos metodológicos, asegurando que cada fase del estudio se articule de forma congruente y que las interpretaciones se sustenten en los datos obtenidos (Ahmed, 2024).

Con base en lo planteado por Ahmed (2024) y Lincoln y Guba (1985), se identificaron los siguientes criterios para garantizar la calidad de esta investigación:

- 1) Credibilidad: se atendió mediante la construcción sistemática del cuadernillo, la incorporación de diversas técnicas de recolección de datos y los procesos de triangulación, con la finalidad de obtener datos certeros y representativos que validen los resultados y fortalezcan la credibilidad de los hallazgos.
- 2) Trasferencia: se refiere a la aplicación de los resultados en contextos similares. Para ello, se sistematizó y documentó el proceso de diseño e implementación del taller, lo que permite su replicación. Además, el taller se implementó en dos contextos distintos, generando una muestra heterogénea que incluye diversas voces provenientes de entornos diferentes.
- 3) Consistencia: se logró mediante la documentación y sistematización del proceso de análisis y se comprobó a través de la interrelación de patrones y categorías encontradas en ambas cohortes. Este componente aporta transparencia al proceso de recolección y análisis de datos, permitiendo que otros investigadores evalúen o repliquen las decisiones metodológicas adoptadas. La articulación de las interpretaciones con las preguntas y objetivos refuerza la fiabilidad del estudio.
- 4) Confiabilidad: se orienta a la objetividad en el análisis e interpretación de los datos, garantizando que las conclusiones sean producto de un procedimiento reflexivo y transparente. Este criterio se fortaleció mediante

la sistematización y documentación del análisis, la implementación de diarios reflexivos y la triangulación de técnicas de recolección de datos.

En suma, la observancia de estos cuatro componentes constituye el fundamento para asegurar la calidad de la investigación, permitiendo que los resultados reflejen la complejidad y riqueza de la experiencia humana, y aporten conocimiento valioso sobre los objetos de estudio. A partir de lo anterior, se describe a continuación cómo se diseñó e implementó la estrategia metodológica que permitió la recolección de los datos y que, además, se convirtió en un espacio para el desarrollo profesional de los participantes.

Hasta este punto, se ha descrito y justificado el método seleccionado para esta investigación, así como las técnicas de recolección de datos, el método de análisis y la estrategia de triangulación, todo ello orientado a garantizar la credibilidad y confiabilidad de los resultados.

7.2) La dimensión formativa

El presente apartado describe la dimensión formativa de esta investigación, concretada en el diseño e implementación del taller *Caminos Identitarios*, cuya finalidad fue generar una experiencia de desarrollo profesional que promoviera la reflexión sobre la identidad y la trayectoria docente. Esta dimensión formativa no constituyó un elemento adicional o complementario al enfoque metodológico, sino un espacio coherente con el paradigma interpretativo y el método biográfico-narrativo que sustentan el estudio. Dado que la investigación se propuso comprender cómo las experiencias de desarrollo profesional contribuyen a la construcción y reconstrucción de la identidad docente, resultaba indispensable generar un espacio formativo que favoreciera el diálogo, la memoria y la reflexión, para narrar y resignificar las vivencias significativas que configuran dicha identidad. Asimismo, el diseño de este espacio se convirtió en estrategia para concretar en la práctica los procesos de desarrollo profesional docente (DPD) a partir de las definiciones teóricas que respaldan esta investigación, constituyendo una aportación para la implementación de las estrategias establecidas en la política pública.

El diseño del taller se inspiró directamente en los principios del método narrativo, el cual reconoce que los seres humanos organizan su experiencia y comprenden el mundo a través de historias. Desde esta perspectiva, las narrativas no solo constituyen el objeto de análisis de la investigación, sino que también se conciben como instrumentos pedagógicos capaces de promover la reflexión y la toma de conciencia. En congruencia con ello, se estructuró el taller mediante actividades e instrumentos que funcionaron como andamiajes para explorar, nombrar y resignificar los momentos clave del desarrollo profesional, configurando relatos que, además de aportar al corpus de datos, propiciaron procesos de autoconocimiento y revalorización de la práctica.

La decisión de enfocar el taller en la reflexión responde a una comprensión amplia del desarrollo profesional como un proceso situado, continuo y personal. Reflexionar sobre la práctica, la identidad y los contextos no solo fortalece la agencia profesional de los docentes, sino que también permite hacer conciencia de las experiencias que los llevaron a formarse. En este sentido, la narrativa se convirtió en un dispositivo pedagógico para articular vivencias, detectar tensiones y dar sentido a las experiencias desde la voz del profesorado.

Asimismo, se optó por implementar el taller en modalidad virtual, tanto por su potencial formativo como por las oportunidades que ofrece para la investigación cualitativa. Esta decisión respondió a la necesidad de ampliar el alcance de la experiencia, favoreciendo la participación de docentes de diversos contextos geográficos e institucionales. Por otro lado, la Agenda Educativa Digital (Senado de la República, 2020) subraya que la inmersión de las TICCAD obliga a replantear las modalidades y los espacios en los que se desarrolla la formación, impulsando la creación de entornos virtuales que faciliten el acceso remoto a distintas experiencias formativas. Estos nuevos espacios, mediados por tecnología, facilitan la comunicación interactiva y multimedia entre los participantes.

Además, se reconoce el potencial de los entornos virtuales para crear espacios flexibles, accesibles e innovadores, con momentos síncronos y asíncronos que facilitaran el diálogo, la introspección y la construcción narrativa.

La irrupción de la tecnología ha propiciado la aparición de nuevos espacios de interacción y comunicación que ofrecen ventajas significativas para relacionarse con los participantes de la investigación y para la recolección de datos (Londoño, 2011; Orellana y Sánchez, 2007). Estos entornos permiten superar limitaciones tradicionales, como las restricciones de tiempo y espacio, posibilitando la interacción a distancia sin que ello represente un obstáculo para la comunicación. Por otro lado, también constituyen espacios seguros que favorecen la expresión abierta y sincera de los participantes, lo que enriquece la comprensión de fenómenos complejos.

En suma, esta dimensión formativa, que también abona a la retribución social de la investigación, se integró al diseño metodológico como una estrategia situada, ética y reflexiva para generar relatos significativos que, además de enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, promueven el desarrollo profesional y la revalorización de la experiencia docente, centrada en la voz de los participantes de la investigación.

7.2.1) Diseño del taller

El primer paso para el diseño del taller fue la definición de objetivos, momentos, estrategias e instrumentos. Para ello, se plantearon dos tipos de objetivos: los objetivos investigativos y los formativos o aprendizajes esperados, que se describen a continuación:

Objetivos de investigación:

- **Pregunta de investigación:** ¿Cuáles son las experiencias de DPD que llevan a la construcción de la ID en NMS?
- **Objetivo de investigación:** Explicar las experiencias de DPD que llevan a la construcción de la ID en NMS

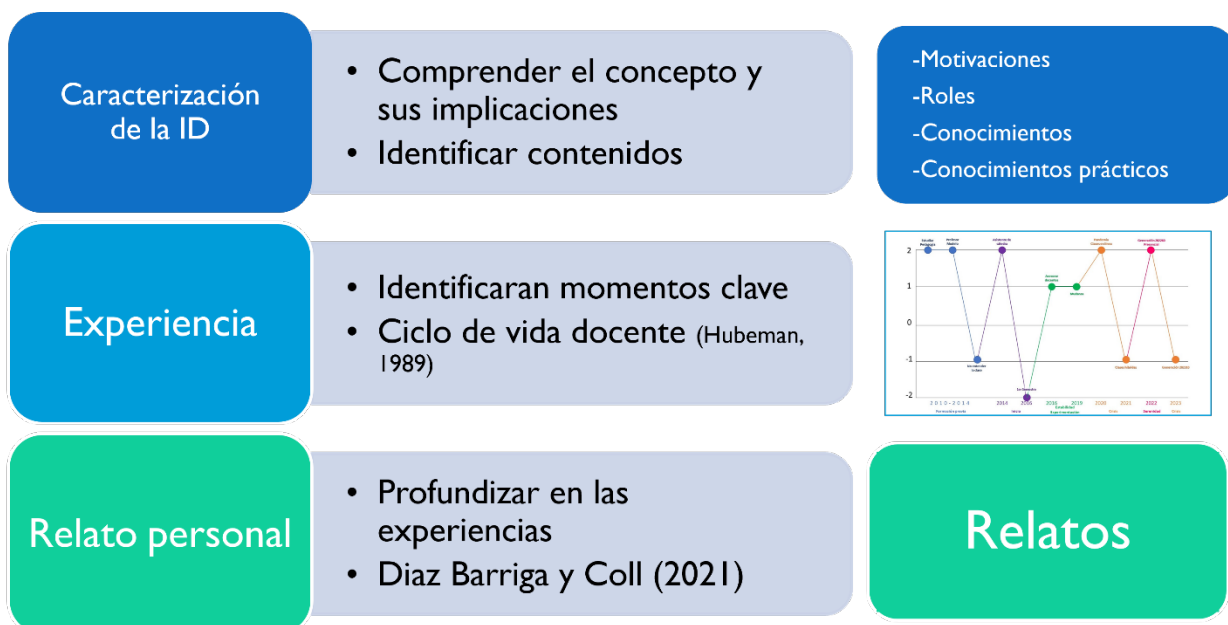
Objetivos formativos:

- Reflexionar sobre la identidad docente, sus implicaciones en la práctica y las experiencias que contribuyeron a construirla.

- Generar un espacio de diálogo y reflexión entre pares en torno al desarrollo profesional y la identidad.

A partir de estas dos finalidades, se definió la estructura del taller, organizado en tres momentos o sesiones de dos horas cada una, con una finalidad didáctica e investigativa claramente definida, orientada a guiar a los docentes en la construcción de las narrativas que conforman el corpus de datos de esta investigación. Cada uno de estos momentos y sus respectivos fines se representan en la figura 16:

Figura 16: Momentos del taller



Fuente: Elaboración propia

El primer momento del taller consistió en que los docentes fueran capaces de caracterizar su identidad mediante la identificación de los contenidos que la conforman. Para ello, se establecieron cuatro contenidos clave, derivados de la revisión de la literatura y formulados de manera comprensible para los participantes:

- **Motivaciones:** entendidas como las causas profundas que llevan a los maestros a ejercer la profesión. Responden a la pregunta: ¿Por qué soy

docente? También se relaciona con los sentimientos que genera ejercer la docencia.

- **Roles:** se refieren los perfiles o funciones que el contexto establece como el “deber ser” del maestro y que son externos al docente. En este sentido, el participante debe definir con cuáles de estos roles y funciones se identifica y cuáles incorpora a su identidad.
- **Conocimientos:** comprende los conocimientos teóricos relacionados con la pedagogía, psicología, didáctica, evaluación, tecnopedagogía, entre otros, necesarios para ejercer la docencia y que el docente considera más relevantes.
- **Prácticas:** aluden a los conocimientos más “prácticos” que permiten resolver algunas situaciones cotidianas en el aula. Pueden ser rutinas o acciones recurrentes que caracterizan su práctica docente. Este componente se relaciona con lo que Kelchermans (2013) denomina *subjective educational theory*.

Después de identificar estos cuatro contenidos por separado, se solicitó a los docentes que integraran un párrafo en el que describieran cómo definen su identidad docente. Con esta primera sesión se buscaba que comprendieran la relevancia de su identidad, reflexionaran sobre los elementos que la componen y se cuestionaran acerca de las causas últimas que los motivan a ejercer la docencia y que orientan su actuar en el aula.

Una vez caracterizada su identidad, el siguiente paso fue reflexionar respecto a su experiencia profesional, es decir, los eventos importantes que marcaron su trayectoria y que contribuyeron a la construcción de dicha identidad. Para guiar esta reflexión se recurrió al ciclo de vida profesional docente propuesto por Huberman (1989a; 1989b), con el fin de que los participantes pudieran recordar su carrera en etapas y les resultara más sencillo identificar experiencias relevantes en cada una de ellas. Tras identificar estos eventos, se procedió a construir el *Journey Plot*, con el objetivo de organizar las experiencias en orden cronológico y permitir que los docentes reconocieran el impacto, positivo o negativo, que dichas vivencias tuvieron en la construcción de su identidad. Este

segundo momento buscaba que valoraran su experiencia y fueran capaces de identificar los eventos significativos que han influido en la construcción y reconstrucción de su identidad.

Finalmente, el tercer paso fue la elaboración de los relatos, cuyo propósito fue profundizar en las experiencias para comprender qué ocurrió y por qué tuvieron un impacto en su identidad. Esta sesión se dividió en tres momentos, siguiendo el proceso definido por Díaz Barriga Arceo y Coll (2021). El primer paso consistió en redactar un relato a partir de los eventos reportados en el *Journey Plot*. Posteriormente, dicho relato fue compartido con sus pares con el propósito de recibir retroalimentación. Por último, con base a los comentarios obtenidos, se llevó a cabo una última actividad: la reescritura del relato. Este ejercicio permitió abrir un nuevo espacio de reflexión sobre el significado de las experiencias personales y el impacto que estas tienen en los contenidos y procesos de construcción de la identidad. Para cada sesión se diseñó una secuencia didáctica (véase anexo 1), en la cual se establecieron los objetivos específicos, las actividades instruccionales, las evidencias esperadas, los recursos requeridos y los tiempos estimados para alcanzar los objetivos, tanto formativos como de investigación.

Otro elemento fundamental para el taller fue el diseño de instrumentos que funcionaran como andamiajes para la construcción de las narrativas. Esta tarea resultó de gran relevancia, ya que, como se mencionó anteriormente, el acompañamiento a los docentes es esencial, considerando que no todos están familiarizados con procesos de reflexión y escritura de relatos. Estos instrumentos se incorporaron en un cuadernillo de trabajo (véase anexo 2), que acompañó a los docentes, a lo largo del taller en sus procesos de reflexión y construcción de narrativa. Dicho documento incluye indicaciones, ejemplos, preguntas y pautas que sirven como apoyo estructurado para facilitar la elaboración de los relatos.

Finalmente, se detallaron las actividades y se diseñaron los materiales necesarios para guiar las sesiones descritas en las secuencias didácticas. Estos materiales incluyeron presentaciones, foros colaborativos, instrumentos de evaluación, entre otros recursos, con el fin de garantizar el éxito de las sesiones.

7.2.2) Proceso de validación del taller

Una vez contruidos los instrumentos y las secuencias didácticas, se llevó a cabo un proceso de validación que consistió en dos ejercicios: un jueceo por expertas y un pilotaje de los instrumentos.

El jueceo tuvo como finalidad validar y mejorar el diseño instruccional del taller y sus instrumentos, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos e investigativos. Para ello, se seleccionaron dos expertas con formación, experiencia y conocimientos suficientes para emitir un juicio crítico sobre la estructura, los instrumentos, las actividades y la modalidad del taller. Los criterios considerados para su selección fueron:

- Formación académica en el campo de la educación y la tecnología
- Experiencia profesional en tecnología educativa y en el diseño y desarrollo de cursos en línea
- Experiencia docente en nivel medio superior y/o superior
- Experiencia docente en modalidad virtual
- Experiencia investigativa en procesos de aprendizaje y uso de tecnología en la educación

Con base en estos criterios, se solicitó la colaboración de las expertas, a quienes se les envió un documento con una descripción general del método y la estrategia metodológica, con el fin de ofrecerles un panorama general del marco metodológico de esta investigación. Asimismo, se les hizo llegar las secuencias didácticas y el cuadernillo de trabajo y de dos escalas de evaluación: una para la secuencia didáctica y otra para el cuadernillo. Las escalas y los comentarios de derivados este juicio se presentan en el anexo 3.

Ambas escalas se construyeron con cuatro niveles de desempeño, definidos de la siguiente manera:

- Nivel 3: Alto cumplimiento del criterio
- Nivel 2: Cumplimiento moderado del criterio
- Nivel 1: Bajo cumplimiento del criterio
- Nivel 0: No cumple con el criterio

Los criterios para validar las secuencias didácticas se centraron en la pertinencia, relevancia y congruencia de las actividades con los objetivos planteados. En cuanto al cuadernillo de trabajo, los criterios evaluaron la claridad, coherencia, y relevancia de las instrucciones, así como la ausencia de sesgos en el diseño de las actividades.

En términos generales, los resultados del jueceo fueron favorables. Las expertas coincidieron en que el diseño del taller es pertinente para alcanzar los objetivos formativos como investigativos. Se destacó la importancia de abrir espacios para la expresión y diversificar los medios para hacerlo. No obstante, se plantearon dudas sobre la replicabilidad de los aprendizajes en la práctica docente.

Por otro lado, el diseño de los instrumentos fue considerado adecuado para guiar la reflexión y la construcción de los datos. Una de las expertas subrayó la relevancia de acompañar a los docentes en el diseño del *Journey Plot*. En conclusión, a partir del juicio de expertas, se consideró que el diseño del taller es congruente con los objetivos, el método seleccionado, las características del público destinatario y la modalidad virtual. Las observaciones incorporadas en la mejora del taller enfatizaron la necesidad de abrir espacios para la socialización entre pares y flexibilizar las herramientas que promueven la expresión de los participantes.

El segundo ejercicio de validación consistió en el pilotaje del cuadernillo, con el objetivo de verificar si las actividades y las instrucciones resultaban claras para los docentes, además de explorar la relevancia de los procesos reflexivos en su práctica profesional. El pilotaje se realizó con docentes de nivel primaria, por la conveniencia de contar con su participación de manera rápida y efectiva. Su disponibilidad fue clave para profundizar en la validación del proceso y facilitar la implementación oportuna del taller.

Tras realizar las actividades, los docentes reportaron que la caracterización de la identidad docente fue una tarea desafiante, especialmente al momento de identificar los contenidos que la conforman. Sugirieron explicar cada contenido con

mayor detalle, incluir más ejemplos y abrir espacios para socializar con pares los elementos de la identidad.

Asimismo, señalaron que esta actividad genera cierta vulnerabilidad, ya que implica compartir aspectos personales. Por ello, recomendaron integrar una actividad para romper el hielo y generar confianza entre los participantes, de modo que se sientan cómodos de compartir sus experiencias.

Respecto al Journey Plot, las docentes indicaron que también fue complejo identificar los momentos clave que debían incluir en la gráfica. Surgieron dudas respecto a la cantidad de eventos que debían reportar, y se observó que esta dificultad aumenta conforme el profesor tiene más años de servicio.

A partir de las recomendaciones y sugerencias derivadas de ambos procesos, se realizaron ajustes a las secuencias didácticas de cada sesión del taller, integrando más espacios de colaboración. Se modificaron los materiales para facilitar su implementación; por ejemplo, se añadieron más ejemplos y definiciones sobre los contenidos de la identidad en las presentaciones. También se habilitó un espacio en línea para poner a disposición de los participantes información relevante, y para que funcionara como un entorno abierto para compartir ideas, experiencias o inquietudes (véase anexo 4). Finalmente, se integraron al cuadernillo de trabajo más andamiajes en las actividades de caracterización de la identidad y del *Journey Plot*. Por ejemplo, se decidió integrar explícitamente las etapas del ciclo de vida docente de Huberman (1989a; 1989b), con el fin de facilitar la identificación de experiencias y la construcción tanto del *Journey Plot* como de los relatos personales. Una vez que se completaron las secuencias, los materiales y el cuadernillo, se procedió a convocar a los participantes implementar el taller.

7.2.3) Momentos de implementación

La implementación del taller se dio en dos momentos, dando como resultado la conformación de las cohortes previamente descritas. El primer momento tuvo lugar en octubre de 2023 y el segundo en febrero de 2024.

Como se mencionó anteriormente, la convocatoria fue abierta, dado que se trató de un muestreo por voluntarios. La invitación al taller (véase anexo 5) se difundió a través de redes sociales y mediante el envío de invitaciones a autoridades escolares de diversas instituciones de nivel medio superior. El registro se llevó a cabo mediante un formulario en Google Forms, en el que se les informaba a los participantes tanto los objetivos formativos como los objetivos de la investigación. Asimismo, se les proporcionaba el consentimiento informado correspondiente. El registro inicial fue de 48 participantes de nueve estados de la República, pertenecientes a instituciones públicas y privadas.

Como parte del formulario, se solicitaron datos de contacto (correo electrónico), a través del cual se enviaron indicaciones generales sobre el taller, incluyendo el enlace a la videollamada, el cuadernillo de actividades, el vínculo al Padlet y un recordatorio de las fechas y horarios.

La impartición del taller se realizó del 24 al 26 de octubre de 2023, en modalidad virtual, a través de la plataforma Zoom. Aunque la convocatoria inicial fue positiva, el número de participantes conectados varió en cada sesión: 21 en la primera, 15 en la segunda y 9 en la última. Al finalizar el proceso, nueve participantes entregaron el cuadernillo, conformando la primera cohorte de datos analizados.

Para la segunda implementación, se logró negociar el acceso para que el taller *Caminos Identitarios* formara parte del programa de la primera edición del Seminario Interinstitucional "Formación y evaluación de TICCAD para la práctica docente universitaria", convocado por la Red "TICCAD en la práctica docente universitaria", a través de la Facultad de Psicología y Educación, en colaboración con la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de Guerrero (ver anexos 6 y 7).

Este seminario se llevó a cabo en línea, con sesiones síncronas mensuales entre febrero y julio de 2024. Estuvo dirigido a docentes de educación superior, media superior, docentes en formación y responsables de formación docente continua en instituciones de educación superior (IES). El taller *Caminos Identitarios* se incluyó como la sesión inaugural del seminario, ya que los

organizadores consideraron pertinente su enfoque respecto a la reflexión en torno a la identidad y la práctica docente, como un preámbulo para que los participantes iniciaran su proceso formativo a partir desde el reconocimiento de su identidad y sus creencias respecto a la implementación de TICCAD en educación (véase anexo 7).

Para ajustarse al formato del seminario, el taller se redujo a una duración de dos horas. No obstante, se mantuvieron los objetivos, las actividades y el cuadernillo; únicamente se ajustaron los tiempos de cada actividad. La sesión se impartió el 15 de febrero de 2024, con una asistencia de más de 40 participantes, a quienes se les envió el formulario de registro con el consentimiento informado. Para conformar la segunda cohorte, se incluyó únicamente a quienes cumplían con los criterios establecidos: ser docentes activos en el nivel medio superior y haber aceptado el consentimiento informado mediante su registro en Google Forms. Con ello, se reunieron ocho relatos que integran los datos de la segunda cohorte.

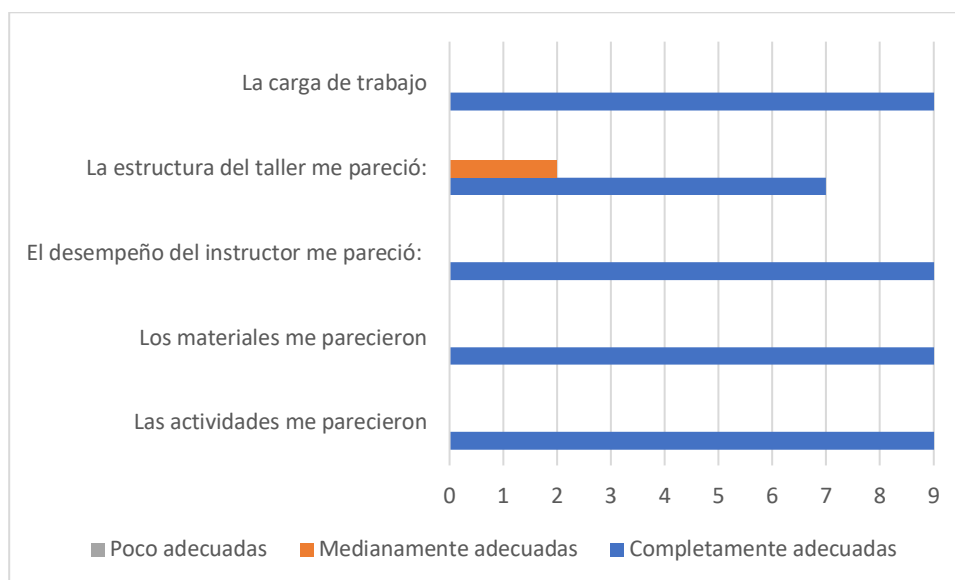
7.2.4) Evaluación del taller

La última fase fue la evaluación del taller, cuyo propósito fue medir la satisfacción de los participantes respecto a la experiencia vivida, considerando aspectos como los contenidos, actividades, tiempos, estructura y materiales, entre otros. Esta evaluación se aplicó en la última sesión de ambos talleres mediante un instrumento de preguntas abiertas y cerradas diseñado en Google Forms. A continuación, se presenta un resumen de los resultados obtenidos en cada cohorte.

En cuanto a la relevancia del taller, el 56 % de los docentes de la primera cohorte mencionaron que era la primera vez que escuchaban el concepto de identidad docente (ID), mientras que el 44 % ya estaban familiarizados con él. El 100 % de los participantes reconocieron que los contenidos del taller son muy relevantes para su práctica y que la reflexión constituye un elemento clave para la mejora profesional.

Respecto a la estructura, actividades, materiales, desempeño de la instructora y carga de trabajo, la valoración de los docentes fue muy positiva como se muestra en la figura 17:

Figura 17: Evaluación del taller (Primera Cohorte)



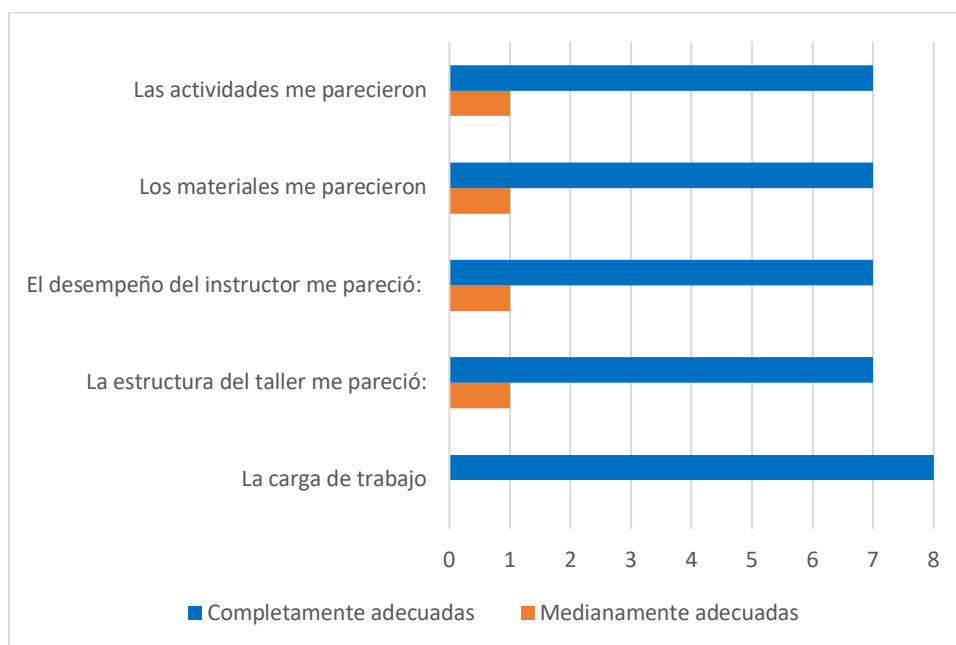
Fuente: Elaboración propia

En general, la evaluación del taller fue favorable. Los docentes consideraron el tema relevante y valoraron contar con un espacio para reflexionar sobre su experiencia y compartir con sus pares. Entre las recomendaciones, se sugirió ampliar los tiempos destinados a la reflexión y al diálogo entre participantes.

Por otro lado, la evaluación de la segunda cohorte reveló que el 75 % de los docentes ya conocían el concepto de identidad docente. Asimismo, el 100 % de los participantes consideraron que es relevante para la práctica docente llevar a cabo procesos de reflexión.

En cuanto a los materiales, actividades y desarrollo del taller, las evaluaciones de la segunda implementación también resultaron favorables, como se muestra en la figura 18.

Figura 18: Evaluación del taller (Segunda cohorte)



Fuente: Elaboración propia

Los comentarios obtenidos en las evaluaciones fueron mayoritariamente positivos. Los participantes destacaron la pertinencia del taller, su buena estructura del taller, el dinamismo y la claridad con la que se explicaron los conceptos, elementos que fomentaron la reflexión y propiciaron el intercambio de experiencias entre pares. En cuanto a las sugerencias de mejora, algunos participantes recomendaron ampliar el tiempo dedicado a las charlas, con el fin de profundizar en los temas abordados.

Los resultados de esta valoración confirman la pertinencia del taller como parte de la estrategia metodológica para la obtención de datos. Asimismo, son congruentes con las observaciones derivadas del jueceo y el pilotaje, lo que indica que el diseño del taller cumple con los objetivos formativos y de investigación propuestos para esta estrategia. Los participantes de ambas cohortes valoraron especialmente la oportunidad de reflexionar sobre su identidad docente y su práctica educativa, destacando que el curso fue muy satisfactorio y útil para su desarrollo profesional.

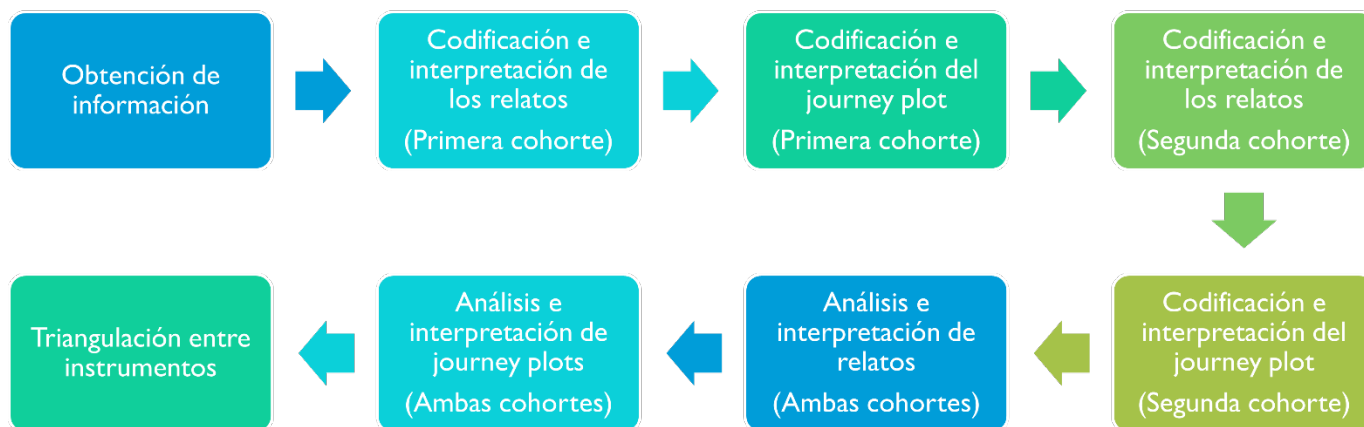
VIII. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó un análisis cualitativo de contenido de las narrativas producto del taller, ya que este tipo de análisis privilegia el contenido por encima de la estructura de las narrativas, lo que permite comprender e interpretar los significados expresados por los docentes en las actividades del taller. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo el proceso de análisis y se presentan los resultados obtenidos, así como la triangulación de los mismos.

8.1) Descripción del proceso de análisis

A partir del método seleccionado y la conformación de la muestra previamente descritos, se llevó a cabo el proceso de análisis, que puede resumirse en los siguientes pasos (figura 19):

Figura 19: Proceso de análisis



Fuente: Elaboración propia

En un primer momento se obtuvieron los datos a partir de la impartición del taller previamente descrito, mediante cuadernillos estructurados en tres elementos clave: (1) la caracterización de la identidad, basada en los cuatro contenidos de la ID; (2) La selección de experiencias significativas, según las etapas de Huberman (1989), representadas gráficamente en el *Journey Plot*, y (3) relatos personales

que describen y profundizan sobre las experiencias reportadas en el *Journey Plot*. A continuación, se detallan las evidencias que fueron codificadas y analizadas.

El primer ejercicio consistió en que los docentes identificaran los contenidos de su identidad, primero de manera individual y posteriormente integrándolos en párrafo que describiera, a grandes rasgos cómo caracterizan su identidad. Estos resultados se presentan en las tablas 8 y 9, respectivamente:

Tabla 8: Contenidos de la ID (Actividad 1)

<u>Mi identidad se caracteriza por los siguientes contenidos:</u>			
<u>Motivaciones</u>	<u>Roles</u>	<u>Conocimientos</u>	<u>Prácticas</u>
La causa principal que me impulsa para continuar mi profesión es el amor y el gusto que le tengo al magisterio, porque lo hago con mucha vocación y profesionalismo para con mis alumnos.	Siempre el papel que juega un maestro es un personaje muy importante, porque es el que orienta, educa y lleva todo el proceso enseñanza aprendizaje. El alumno es el aprendizaje que va desarrollando sus habilidades, conocimientos y valores. Por lo tanto, el maestro como el estudiante son dos de los actores de la educación.	Considero que todos son imprescindibles en cualquier nivel educativo, porque siempre debemos estar a la vanguardia en las innovaciones que van surgiendo en el ámbito educativo de acuerdo con la época que nos ha tocado vivir.	Realizar mi quehacer como docente con mucho profesionalismo y responsabilidad. Lograr formar jóvenes de calidad, capaces de solucionar cualquier problema que se le presente, ser críticos y reflexivos.

Fuente: Docente hombre, Bachillerato Tecnológico, 62 años de edad, 26 años de experiencia en NMS, primera cohorte

Tabla 9: Caracterización de la ID (Actividad 2)

<u>Mi identidad docente es:</u>
Me considero un profesionalista comprometido con la comunidad estudiantil, porque día con día hay que estar a la vanguardia con las innovaciones que van surgiendo en este sector educativo que tanto nos exigen estás nuevas generaciones. Y como lo marca la NEM: Programa, aula, escuela y comunidad, es decir, involucrar estos espacios para consolidar el aprendizaje significativos de los alumnos. De acuerdo con la actividad anterior el personaje que me identifique fue Maléfica por ser una persona muy seria.

Fuente: Docente hombre, Bachillerato Tecnológico, 62 años de edad, 26 años de experiencia en NMS, primera cohorte

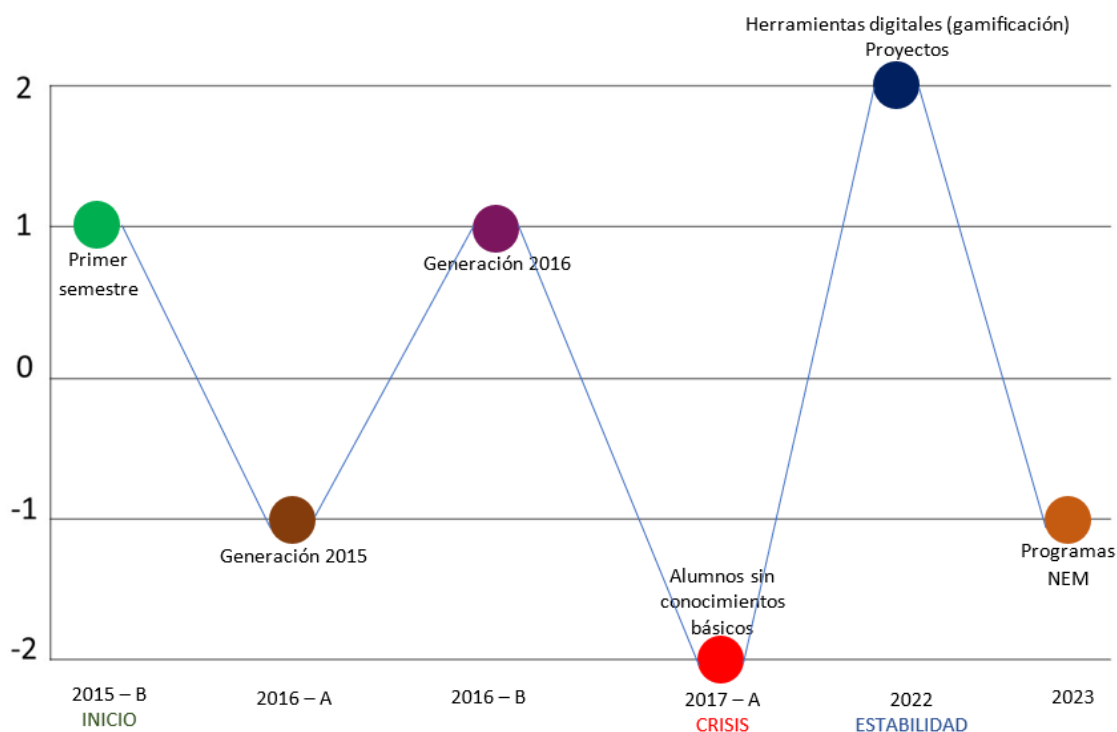
Una vez que los participantes lograron comprender la relevancia de su identidad e identificar algunos de sus contenidos, se les pidió que reflexionaran sobre las experiencias más significantes que los llevaron a construir dicha identidad. Para ello, se les explicó la teoría del ciclo de vida docente de Huberman (1989a; 1989b) y las etapas que lo conforman. Estas experiencias se registraron en la Tabla 10 y, posteriormente, se representaron gráficamente en el *Journey Plot* (figura 20):

Tabla 10: Experiencias docentes (Actividad 3)

Etapas	Preguntas guía	Evento(s)
El inicio de mi carrera (Primeros 3 años)	Piensa en los primeros años de tu carrera. ¿Cómo fueron? ¿Qué paso? ¿Qué aprendiste que mantienes a la fecha? ¿Qué no te esperabas?	- Comencé impartiendo una materia que no me motivaba. Trabajaba muy presionada por dar una buena impresión y agradecer la oportunidad. - Aprendí a establecer reglas claras de clase que después me facilitaron dar materias que me gustaron más.
Estabilidad	Ese momento cuando sentiste “ya soy docente”. Cuando ya estabas cómodo(a) dando clases y consolidaste ciertos conocimientos. ¿Qué elementos de la docencia consolidaste?	Terminé la maestría en humanidades y me sentí muy motivada y fortalecida académicamente.
Experimentación	¿Hubo algún momento en el que intentaste hacer cosas nuevas? ¿Qué paso? ¿Qué cambios hiciste? ¿Salieron bien?	- Cursé el máster en Teología y busqué integrar lo aprendido a mis clases. En principio fue mala idea pues las alumnas no comprendían mucho de lo que quería que reflexionaran - Integración de iPad en la escuela como herramienta fundamental y obligatoria en las clases - Pandemia
Crisis	¿Hubo algún momento en el que sentiste que tu estabilidad se tambaleó? ¿Qué paso?	- Coordinadora - Soledad de dar clases a la pared durante la pandemia - Alumna que dijo en clase: “Qué payaso” al referirse a uno de los pensadores y su motivación a filosofar.
Serenidad	Después de la tormenta, llega la calma. Una vez que superaste la crisis, ¿cómo se ve la calma? ¿Qué cosas nuevas haces? ¿Qué dejaste de hacer?	- Leer Filosofía en la Calle: es un libro que me motivó a hacer cambios en enfoques y métodos en Filosofía - Experiencia espiritual en misa, meditación y dirección

Fuente: Docente mujer, Bachillerato General, 58 años de edad, 25 años de experiencia en NMS, primera cohorte

Figura 20: Journey Plot (Actividad 4)



Fuente: Docente mujer, Bachillerato General, 38 años de edad, 3 años de experiencia en NMS, primera cohorte

Por último, a partir de las experiencias reportadas en el *Journey Plot*, se solicitó a los participantes que escribieran un relato personal narrando cada una de dichas experiencias. Durante la última sesión del taller, compartieron estos relatos con sus pares para recibir retroalimentación, siguiendo las fases descritas por Díaz Barriga y Coll (2021). A partir de esta retroalimentación, se les pidió que realizaran ajustes al relato original con el objetivo de comprender qué pasó en los sucesos descritos y cómo estas modificaron su identidad como docentes. Como resultado cada docente elaboró dos versiones del relato para su análisis. Una vez obtenidos, organizados y sistematizados los cuadernillos, se cargaron en el software de Atlas.ti (versión 23) para proceder con el proceso de codificación.

8.2) Análisis e interpretaciones

De acuerdo con el proceso de análisis representado anteriormente en la figura 15, en este apartado se describen los procesos de codificación, análisis e interpretación, primero de los relatos y luego de los *Journey Plots* de ambas cohortes, para posteriormente realizar una triangulación metodológica entre instrumentos.

8.2.1) Análisis e interpretación de relatos

En un primer momento, se codificaron y analizaron únicamente las actividades correspondientes a la caracterización de la identidad y los relatos personales. Cabe destacar que, en la segunda implementación, los cuadernillos presentaron algunas deficiencias en comparación con los de la primera cohorte. De los ocho cuadernillos recabados, dos docentes no realizaron el *Journey Plot* y uno de ellos tampoco entregó el relato personal. Asimismo, los relatos que sí se recabaron fueron de menor extensión que los de la primera cohorte. Esto se atribuye a las condiciones en las que llevó a cabo el taller, es decir, con menos tiempo y menor seguimiento por parte del instructor, debido a las características del seminario interinstitucional que sirvió como marco para esta segunda implementación.

Para este análisis se llevaron a cabo tres procesos diferenciados: primero, la codificación de la caracterización de la identidad y los relatos; luego el establecimiento de categorías; y, por último, tres rondas de análisis e interpretación, a partir de dichas categorías, con el fin de identificar contenidos de la identidad, procesos identitarios y experiencias significativas.

La codificación fue abierta y axial, mediante la cual se definieron códigos de tipo deductivo e inductivo. En primer lugar, se establecieron códigos deductivos basados en la teoría para ambas cohortes. Estos códigos fueron los cuatro contenidos de la identidad: motivaciones, roles, conocimientos y conocimientos prácticos; además de las seis etapas del ciclo de vida profesional docente propuestas por Huberman (1989a; 1989b): inicio de la carrera, estabilidad, experimentación, crisis, serenidad y desenganche.

Una vez establecidos estos diez códigos deductivos, se inició el proceso de codificación inductiva para cada una de las cohortes. Este proceso de se acompañó de dos tipos de memos reflexivos: Uno que recopila reflexiones a lo largo del proceso, y otro que contiene reflexiones e ideas específicas sobre cada uno de los documentos revisados.

Al finalizar la revisión y codificación de los documentos, se realizó una segunda revisión de los códigos con el objetivo de identificar relaciones entre ellos, para poder fusionarlos, agruparlos o dividirlos. Este procedimiento se basó en el enraizamiento y de una tabla de análisis de coocurrencia.

Como resultado del proceso de codificación se obtuvieron los siguientes códigos (Tabla 11):

Tabla 11: Número de códigos

	Cohorte 1	Cohorte 2
	Total de códigos: 69	Total de códigos: 74
Número de códigos	Códigos deductivos: 10	Códigos deductivos: 10
	Códigos inductivos: 59	Códigos inductivos: 64

Fuente: Elaboración propia

Una vez concluido el proceso de codificación, y a partir de distintos análisis de coocurrencia y de la revisión de las citas, se establecieron dos categorías deductivas comunes para ambas cohortes, así como un conjunto de categorías inductivas definidas según los códigos específicos de cada cohorte. Estas categorías se resumen en las tablas 12 y 13.

Tabla 12: Número de categorías

	Cohorte 1	Cohorte 2
	Total de categorías: 7	Total de categorías: 5
Número de categorías	Categorías deductivas: 2	Categorías deductivas: 2
	Categorías inductivas: 5	Categorías inductivas: 3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13: Descripción de categorías

Tipo de categoría	Categorías cohorte 1	Categorías cohorte 2
Deductiva	1) Contenidos de la identidad: agrupa cuatro códigos: motivaciones, roles, conocimientos y conocimientos prácticos, establecidos con anterioridad y que fueron parte de los contenidos que se les pidió específicamente a los maestros identificar en las instrucciones del cuadernillo.	
	2) Etapas de la carrera docente: definidas a partir de la teoría de Huberman (1989a; 1989b) y que permiten a los docentes identificar al recordar experiencias significativas de su trayectoria profesional. Los códigos que corresponden a este grupo son: inicio de la carrera, estabilidad, experimentación, crisis, serenidad y desenganche	
Inductivas	3) Contenidos de la identidad: corresponden a las distintas motivaciones, roles, conocimiento y conocimientos prácticos que los docentes identificaron como contenidos de su identidad. Es grupo se conforma de un total de 33 códigos. Por ejemplo, dentro de la categoría de roles, los docentes destacan los de formador,	3) Contenidos de la identidad: que nuevamente corresponden a las distintas motivaciones, roles, conocimiento y conocimientos prácticos que los docentes identificaron como contenidos de su identidad. Sin embargo, en esta cohorte se establecen dos subcategorías adicionales denominadas (1) sentimientos positivos y

acompañante, autoridad, entre otros.	(2) sentimientos negativos. Asimismo, en los relatos de este grupo de docentes se hacen mención de diversas emociones vinculadas con los eventos narrados.
4) Procesos identitarios (inductivo/deductivo): hace referencia a aquellos elementos que contribuyen a la construcción de la identidad, de acuerdo con los niveles y tipos de procesos establecidos por Schwartz et al. (2011). Esta categoría se divide en dos subcategorías: a. Procesos individuales: relacionados con procesos internos del docente, como la reflexión y el aprendizaje derivados de experiencias significativas. b. Procesos relacionales: vinculados con experiencias que implican interacción	4) Procesos identitarios (inductivo/deductivo): en esta cohorte nuevamente se identifican procesos de construcción de la identidad docente de acuerdo con los niveles y tipos de procesos que establece Schwartz et al. (2011). Se distinguen los procesos individuales, relacionados con el aprendizaje y la reflexión personal, y los procesos relacionales, en los que intervienen miembros de la comunidad educativa. No obstante, en esta segunda cohorte, destaca un proceso interno adicional, codificado como desarrollo del docente, ya que en los materiales analizados los

	con miembros de la comunidad educativa, principalmente estudiantes, pero también pares, madres y padres de familia, entre otros.	participantes enfatizan el fortalecimiento de habilidades, particularmente de carácter didáctico.
5) Contexto:	esta categoría abarca experiencias delimitadas por las características propias del entorno en el que se desempeña el docente. Incluye tanto el nivel macro —como la pandemia o la implementación de reformas educativas— como el nivel micro, por ejemplo, la implementación de políticas institucionales o el ejercicio de otros roles dentro de la misma institución, además de la docencia.	5) Contexto: se repiten las narraciones de experiencias relacionadas con características contextuales en distintos niveles: macro, meso y micro.
6) Procesos de formación:	hace referencia a procesos formales que implican la obtención de títulos de posgrado, así	6) Procesos de formación: la codificación vuelve a resaltar la categoría de procesos de formación, tanto en su dimensión

como a procesos de autoformación, es decir, aquellos iniciados por voluntad del docente y que no necesariamente implican la obtención de un título académico.	formal como en la autoformación. Sin embargo, en esta cohorte también se subraya la importancia de los procesos de formación inicial.
---	---

7) Características del

profesor: corresponde a aspectos particulares personales de los docentes, no directamente relacionados con los contenidos de su identidad profesional.

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecidas las categorías, la primera ronda de análisis se enfocó en identificar los contenidos de la identidad que los docentes destacaban en sus narrativas. A partir de los códigos inductivos identificados en los datos, se agruparon en cuatro categorías: motivaciones, roles, conocimientos y conocimientos prácticos. Posteriormente, se contrastaron las cohortes con el objetivo de eliminar repeticiones y obtener una visión más clara de los contenidos que los docentes reconocían como relevantes para su identidad.

En la segunda ronda, se realizó una revisión profunda de los relatos, esta vez enfocada en identificar los procesos identitarios descritos por los docentes a lo largo de sus narrativas. A partir de los códigos establecidos, se compararon ambas cohortes para identificar similitudes y diferencias. Se identificó que en la segunda cohorte destaca la descripción de procesos codificados como *desarrollo*, ya que los docentes relatan experiencias que les permitieron ampliar y fortalecer los conocimientos propios de la profesión, además de expresar con mayor profundidad los sentimientos asociados a dichos procesos.

Mientras que en la primera cohorte destaca la categoría *Características del profesor*, con códigos que señalan aspectos personales de los docentes no directamente relacionados con su identidad profesional, dichos elementos no se identifican en los relatos de la segunda cohorte.

Finalmente, se hizo una tercera ronda de análisis enfocada en identificar las experiencias significativas descritas por los docentes en los relatos personales, con la finalidad de catalogarlas según las etapas propuestas por Huberman (1989a; 1989b), previamente establecidas como códigos deductivos.

A partir de estas tres rondas de análisis, se organizaron las interpretaciones en los siguientes apartados, en función de las preguntas y los objetivos de la investigación:

- Contenidos que configuran la identidad docente
- Procesos de construcción identitaria dentro del DPD
- Experiencias en la práctica docente y su relación con el DPD y la construcción de la ID

Contenidos que configuran la identidad docente

En una primera aproximación, los participantes caracterizaron su identidad a partir de la identificación de contenidos que describieron como componentes esenciales de su identidad profesional. Se entiende por *contenidos* aquellos elementos —motivaciones, roles, conocimientos y conocimientos prácticos— que los docentes identifican como relevantes y que guían su actuar. A continuación, se exploran dichos elementos con el fin de conocer cuáles son los contenidos que configuran la identidad de los participantes.

Las motivaciones se definieron como las causas profundas que impulsan a los docentes a ejercer la profesión, así como los sentimientos que esta labor genera. En este sentido, se identifican tres motivaciones principales compartidas por ambas cohortes:

- 1) El desarrollo de los educandos
- 2) El desarrollo de la sociedad
- 3) La transmisión de conocimientos y de la cultura

Los docentes señalan como una de sus motivaciones centrales el ser testigos del desarrollo de sus alumnos como consecuencia resultado de su labor educativa. Este desarrollo se vincula con el aprendizaje de contenidos, el fortalecimiento de habilidades y las implicaciones que la la práctica docente tiene en la vida futura de los jóvenes. Se asumen como formadores conscientes del impacto que su trabajo puede tener en otras personas, como se evidencia en las siguientes citas (Tabla 14):

Tabla 14: Motivaciones: Desarrollo de los alumnos

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Lo que me motiva a ser docente es el gusto de compartir mis conocimientos con los demás, y más cuando veo que mis alumnos han aprendido algo, siendo consciente de que soy partícipe en la formación de futuros estudiantes universitarios” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Me encanta nutrir los vínculos con mis estudiantes, detonar y generar aprendizajes significativos me fascina, mis estudiantes son mi motor para impulsarme día con día en la preparación de mis clases, en mi formación profesional, el dedicarme a la docencia es mi bella vocación y siempre hay un mejor mañana por vivir y aprender.” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).</i>
<i>“Saber que puedo sembrar algo positivo en mis alumnos, transmitirles mi propia motivación para superarse en el mundo profesional, pero también como seres humanos” (Docente primera cohorte, mujer, 29 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>	<i>“Son mis alumnos, me agrada mucho intercambiar ideas, experiencias con ellos y formar parte de su crecimiento académico y, en algunas ocasiones emocional” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 12 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

La segunda motivación que resalta en las narrativas está relacionada con las implicaciones sociales de la labor docente y su potencial para generar cambios. A continuación, se presentan algunas citas que ilustran esta motivación (Tabla 15):

Tabla 15: Motivaciones: Impacto en la sociedad

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Me interesa mejorar cada día mi entorno. Me gusta ayudar a aprender a los demás” (Docente primera cohorte, mujer, 35 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>	<i>“El saber que soy generadora de cambios, es lo que me motiva a ser docente” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).</i>
<i>“Me mueve el que sé que puedo hacer un cambio en un ser humano para mejorar el mundo” (Docente primera cohorte, mujer, 47 años, 22 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“El ser docente no es un trabajo fácil, creo y considero que es una misión. La misión de formar chicos con cimientos educativos que le permitan tener una buena calidad de vida” (Docente segunda cohorte, mujer, 35 años, 3 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

La tercera motivación identificada en ambas cohortes está relacionada con el segundo contenido de la identidad: los roles. En este sentido, los participantes reconocen dentro de sus motivaciones la tarea o el rol de transmitir conocimientos y cultivar la cultura (Tabla 16):

Tabla 16: Motivaciones: Transmitir conocimiento y cultivar la cultura

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Compartir lo que he aprendido hasta este momento, seguir aprendiendo [...] me gusta ayudar a aprender a los demás (Docente primera cohorte, mujer, 35 años, 1 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Me parece súper importante que al ser docente es cultivar el conocimiento, cultura, etc.” (Docente segunda cohorte, hombre, 31 años, 7 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

Además de las motivaciones, los docentes también identifican ciertos roles como segundo contenido de su identidad. De acuerdo con el interaccionismo simbólico, estos roles son externos y socialmente aceptados (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). Sin embargo, solo aquellos con los que la persona se identifica, según su relevancia y compromiso con el grupo de referencia, son los incorpora a su identidad (Stryker y Burke, 2000). En este sentido, se identificaron tres roles que los docentes narran como relevantes:

- 1) **Aprendiz** entendido como una persona que tiene que estar en constante aprendizaje y formación:

“Creo que docencia no solo implica enseñar a otros, sino también aprender y crecer uno mismo como persona, es como nutrirse de los demás (de esa otredad)” (Docente segunda cohorte, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).

*“Aprender de mí mismo, de otros, con otros y para otros”.
(Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).*

- 2) **Acompañante y guía** en la adquisición de conocimientos y habilidades:

“poder acompañar a las y los alumnos a un autoconocimiento, reconociendo en si aquellas habilidades blandas que le permitirán tener una visión humana ante el mundo, promoviendo en ellos la

empatía, la compasión y un desarrollo integral” (Docente primer cohorte, mujer, 30 años, 1 año de experiencia en NMS).

“Fungir como guía en la adquisición y apropiación de nuevos conocimientos por parte de mis estudiantes, esto a través de la adaptación de lo que sé con su contexto” (Docente segunda cohorte, hombre, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).

- 3) Ser **ejemplo** a través del propio desempeño también formar a sus alumnos:

“modelar actitudes de respeto y cordialidad como parte de un ambiente adecuado para el aprendizaje” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

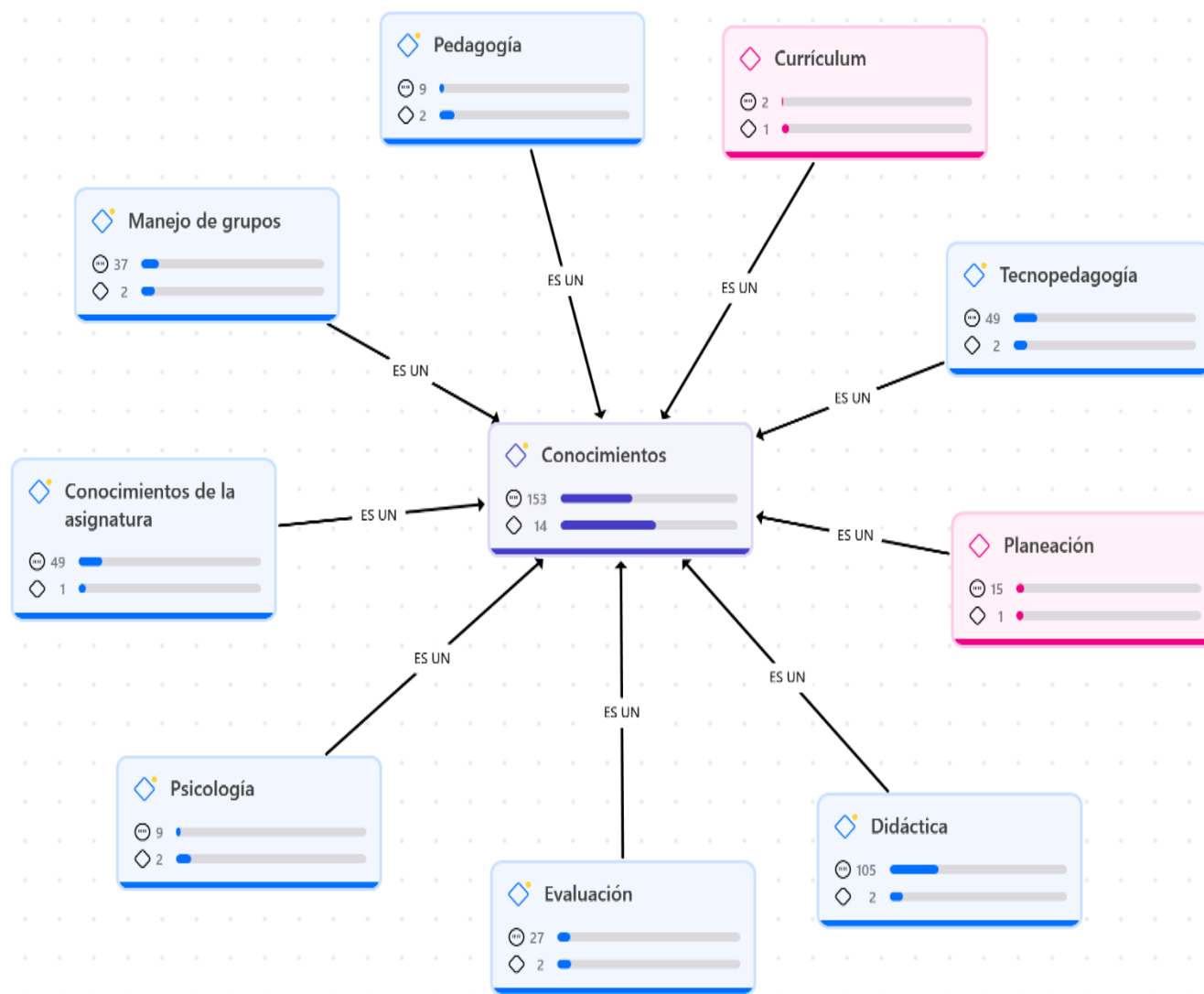
“Una docente debe ser ejemplo para con sus estudiantes, de puntualidad, disciplina y ser el primero en estar motivado con los temas de las clases” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

Como se puede apreciar, existe una estrecha relación entre las motivaciones y los roles, ya que todos ellos contribuyen al desarrollo del alumno y cristalizan el papel que juega el docente en la sociedad. Los participantes consideran que su rol es el de acompañar y guiar al alumno, y para lograrlo, deben ser un ejemplo y aprendices constantes.

El tercer contenido de la identidad se relaciona con el cuerpo especializado de conocimientos propios de la profesión. En este sentido, Beijaard et al. (2000) señalan que el docente debe ser experto en tres tipos de conocimiento: el correspondiente a la materia o disciplina, el pedagógico y el didáctico. A partir de la caracterización que hicieron los docentes de su identidad, estos contenidos se confirman, ya que valoran como contenidos de su identidad los conocimientos específicos de la asignatura que imparten, así como los saberes pedagógicos y la didácticos. Además, destacan otros conocimientos como los tecnopedagógicos, el manejo de grupos y la evaluación. Asimismo, en la segunda cohorte se hacen varias menciones respecto a la planeación y al conocimiento sobre el currículum, como se ilustra en la figura 21, donde se puede apreciarse la relevancia de cada

contenido de según el número de citas, reflejado en el enraizamiento de los códigos representado en la primera barra del esquema.

Figura 21: Conocimientos de la ID



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura, los docentes sí identifican los conocimientos descritos por Beijaard et al. (2000) como contenidos de su identidad:

“valoro el conocimiento de la disciplina(s) asociados a las asignaturas que imparto, que además busco mantener actualizados” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

“[...] obteniendo conocimientos de didáctica y pedagogía para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje que es fundamental para impartir clases frente a un grupo de alumnas y alumnos” (Docente primera cohorte, hombre, 62 años, 26 años de experiencia en NMS).

Además, los docentes mencionan conocimientos relacionados con la tecnopedagogía, el manejo de grupos, la planeación, la evaluación, entre otros, como se muestra en la Tabla 17:

Tabla 17: Conocimientos que configuran la ID

Conocimientos tecnopedagógicos
<i>“Aplicando y utilizando las herramientas digitales para un mejor aprendizaje. Así mismo siento que trabajar con la tecnología nos ayuda a evolucionar y estar acorde con la nueva era, de esa forma somos preparados para poder resolver problemas y eso sería parte de mi identidad” (Docente segunda cohorte, mujer, 37 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>
Conocimientos sobre el manejo de grupos
<i>“El mejor conocimiento es el manejo de diferentes grupos. [...] Cada grupo es diferente, la verdad se debe practicar diferentes herramientas hasta encontrar la correcta para cada grupo” (Docente primera cohorte, mujer, 44 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>
Conocimientos planeación y evaluación
<i>“Esta profesión demanda tiempo y dedicación desde la planeación de las clases, actualización de contenidos, evaluaciones y retroalimentación” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

Por último, se encuentran los conocimientos prácticos, que, de acuerdo con Kelchermans (2013), se refieren al conocimiento construido a partir de la

experiencia y que permite al docente actuar en situaciones específicas. En este sentido, al tratarse de contenidos identitarios construidos desde la práctica, es en esta dimensión donde se observan mayores diferencias entre las cohortes. En la primera cohorte, los contenidos prácticos más valorados están relacionados con las formas de actuar dentro del aula. Es decir, los docentes aprendieron, a partir de su experiencia, a establecer reglas claras y a posicionarse como figuras de autoridad que modelan el comportamiento mediante el ejemplo:

“Aprendí a establecer reglas claras de clase que después me facilitaron dar materias que me gustaron más” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

“Por ello selecciono cierto tipo de ropa que puede ser más o menos formal, saludar y ser cordial al iniciar, preguntar por el estado de ánimo de los estudiantes” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

En cambio, los participantes de la segunda cohorte destacan como conocimientos prácticos más relevantes aquellos relacionados con la didáctica, el diseño de planeaciones, el uso de tecnología y las estrategias de evaluación, como se muestra en las siguientes citas:

“Al inicio de cada clase (dependiendo de la situación anímica y emocional de los estudiantes) comparto una frase motivacional, posteriormente una lluvia de ideas para retomar los conocimientos previos, e iniciamos con el desarrollo de los temas programados, éstos se desarrollan en clase ya sea con una presentación o con una práctica” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 12 años de experiencia en NMS).

“Por eso realizo investigaciones, diseño guías, actividades dentro y fuera de clases” (Docente segunda cohorte, hombre, 31 años, 7 años de experiencia en NMS).

En resumen, este primer análisis de los relatos permitió reconocer cuáles son los contenidos que configuran la identidad de los participantes. Además, se identifica una congruencia entre estos contenidos, ya que los docentes manifiestan

que sus principales motivaciones para ejercer la docencia están relacionadas con el desarrollo de sus alumnos y las implicaciones que esto tiene para la sociedad en general. Para lograrlo, asumen roles de aprendiz, acompañante y guía, que les permiten establecer vínculos significativos con sus estudiantes. Asimismo, se apoyan en conocimientos propios de la profesión docente y en saberes prácticos adquiridos a lo largo de su experiencia para alcanzar sus objetivos. Explorar los contenidos de la identidad que los docentes valoran como relevantes permite identificar los ideales, creencias y conocimientos que orientan su práctica y que, por ende, configuran su identidad profesional.

Procesos de construcción identitaria dentro del DPD

Además de los contenidos, también existen procesos que llevan a los docentes a construir y reconstruir su identidad docente. Según Schwartz et al. (2011), estos procesos se clasifican en tres niveles: individual, relacional y colectivo. El nivel individual se refiere a procesos internos mediante los cuales la persona construye o reconstruye su identidad; los procesos relacionales se desarrollan en espacios interpersonales; mientras que los procesos colectivos están vinculados con cambios en el contexto (Schwartz et al., 2011).

En los relatos analizados se identificaron estos tres tipos de procesos que inciden en la construcción y reconstrucción de la identidad docente. Cabe destacar que el impacto de estos procesos se refleja en su relación con los contenidos de la identidad. En otras palabras, un proceso identitario puede modificar algún contenido, lo que implica una transformación en la identidad profesional.

En primer lugar, se identificaron procesos individuales, que según Schwartz et al. (2011), son de carácter reflexivo y conducen a la persona a descubrir o crear su identidad. En las narrativas se identificaron tres tipos de procesos individuales: de aprendizaje, de reflexión y de desarrollo.

Los procesos de aprendizaje se refieren a cambios en la práctica docente, cuando los participantes, a partir de experiencias dentro o fuera del aula, adquieren nuevos conocimientos y ajustan sus estrategias. Estos cambios se ven

reflejados principalmente en los conocimientos y conocimientos prácticos como contenidos de la identidad. Los docentes narran estos aprendizajes de la siguiente manera (Tabla 18):

Tabla 18: Procesos Identitarios de aprendizaje

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Entrar al Colegio Patria. Entrar a identificar las fases de una clase para descubrir cómo hacerlo.” (Docente primera cohorte, mujer, 47 años, 22 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“La elaboración de diagnósticos de grupo se convirtió en mi primer gran desafío. La comprensión de las dinámicas y necesidades individuales de mis estudiantes exigía una habilidad que, al principio, me resultaba esquiva. El proceso fue desordenado, pero cada intento me acercaba a una comprensión más profunda de mis estudiantes y de mí misma como facilitadora del aprendizaje” (Docente, segunda cohorte mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

El segundo tipo de proceso individual corresponde a la reflexión docente. Es decir, cuando los docentes se cuestionan a sí mismos sobre su experiencia profesional, sus creencias, sus roles y la forma en que ejercen la docencia, incluso considerando su permanencia en la profesión. Estas reflexiones suelen surgir a partir de incidentes dentro del aula o de factores contextuales. Por ejemplo (Tabla 19):

Tabla 19: Procesos identitarios de reflexión

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“También el estar ahora con un grupo bastante complejo en cuanto a su actitud, me ha hecho cuestionarme y modificar todavía más las diversas actividades, debido a su nula disposición para hacerlas por la apatía que presentan hacia mi o hacia la materia, o hacia ambos; me ha generado mucho desgaste emocional al punto de ya no querer siquiera preparar las clases, cuando es algo que me gusta. Por lo que creo que es momento de cambiar de nuevo la dinámica de clases, la forma de impartición, entre otras tantas cosas; pues estos grupos de reto son lo que contribuyen a hacer que nuestra labor docente esté en constante cambio y evolución, por lo que espero mejorar mi práctica docente aún más” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Recuerdo haber reflexionado sobre mi propio proyecto personal para tratar de consolidar mi proyecto profesional.” (Docente segunda cohorte, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

Por último, como proceso individual se identificó, únicamente en la segunda cohorte, el *desarrollo del docente*, entendido como el crecimiento personal del profesional, según se manifiesta en las narraciones. Este proceso se relaciona principalmente con las motivaciones de la identidad docente.

“Considero que me motiva mi desarrollo personal, ser más humana y conducirme con principios éticos” (Docente segunda cohorte, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).

“Procuro estar actualizándome en los temas a medida que me es posible” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

El siguiente nivel propuesto por Schwartz et al. (2011) es el relacional, el cual se refiere a la interacción con otros actores del fenómeno educativo. Estos procesos implican el reconocimiento del otro y ocurren en un espacio interpersonal. En este sentido, se observa que las relaciones con mayor peso e implicaciones en la construcción y reconstrucción de la identidad son, en primer lugar, las relaciones con los alumnos; en segundo lugar, con los colegas o pares; y, de una manera menos significativa, las relaciones personales, con padres de familia y con superiores.

Esto se puede apreciar en la figura 22, donde se muestra cómo las relaciones con los alumnos (en naranja) son las más significativas y mencionadas en los relatos. Estas relaciones tienen un impacto en los cuatro contenidos de la identidad (en azul), principalmente en las motivaciones. Asimismo, promueven procesos individuales de aprendizaje y reflexión (en rosa):

Figura 22: Relaciones con los alumnos



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, como se muestra en la figura 23, se encuentran las relaciones con los colegas o pares docentes, las cuales también impactan en los cuatro contenidos de la identidad y generan procesos identitarios de aprendizaje y reflexión.

Figura 23: Relaciones con los pares



Fuente: Elaboración propia

En las narrativas se identifica que estas relaciones influyen en la forma en que los docentes ingresan a la profesión, ya sea invitación o por suplencia y representan una fuente de inspiración o apoyo en los momentos difíciles, detonando procesos de aprendizaje y reflexión. Este tipo de procesos relacionales impactan principalmente en los conocimientos y conocimientos prácticos, como muestran las siguientes citas:

“Hubo maestros que me brindaron mucho apoyo y guía para adaptarse rápidamente a los métodos de enseñanza y los medios tecnológicos” (Docente primera cohorte, mujer, 29 años, 1 año de experiencia en el NMS).

En tercer lugar, se encuentran las relaciones personales, que en las narraciones se vinculan estrechamente con la pandemia, ya que durante este periodo las relaciones personales y laborales de algunos maestros se vieron afectadas:

“La pandemia fue un punto donde de manera general nos vimos obligados a cambiar nuestras dinámicas [...]; además las dinámicas familiares y en trabajo también se adaptaron” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

No obstante, la familia también se convierte en una fuente de motivación y aliciente para el desarrollo docente:

“Fue muy difícil adaptarme, pero cuando lo logré, con la gran ayuda de mis hijos, me vino un ‘levantón’ de ánimo y motivación por el sentido de logro” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

El último tipo de relación identificado en las narraciones, es con los padres de familia, quienes, según los docentes, representan como un desafío en el ejercicio profesional:

“Desde mi punto de vista los niños son muy lindos, aprender muy rápido [...]. Sin embargo, los padres suelen ser el problema de muchos docentes” (Docente segunda cohorte, mujer, 35 años, 3 años de experiencia en NMS).

“Entre 2005 y 2007 el director del plantel me señaló que padres y madres de familia se quejaban de la actividad de asesoría de proyectos que realizaba fuera del horario e instalaciones del plantel [...] Tras dos años finalmente el director me recomendó que dejara de hacer estas actividades (que nunca fueron obligatorias) para evitar problemas con los padres de familia, no evito mencionar que esto me decepcionó bastante y me impactó

de forma negativa pues percibí mi imagen profesional y personal puesta en duda. Dejé de hacer estas actividades, de organizar actividades y eventos en sedes fuera de la escuela” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

Finalmente, se encuentran los procesos colectivos, que se refieren a la construcción de la identidad a partir de los cambios que ocurren en el contexto (Schwartz et al., 2011). En los datos se identifican tres niveles de impacto: macro, meso y micro. A nivel macro, se incluyen eventos como la pandemia, la implementación de políticas educativas nacionales y cambios en el contexto social:

“La otra reforma fue la que se implementó en 2014 [...] había generado un ambiente social de criminalización de los docentes como culpables de la baja calidad y fracaso de la educación escolar. Si antes estaba orgulloso de decir que era maestro, ahora hasta procuraba decirlo en voz baja, para evitar los comentarios denostando la profesión, lo cual era recurrente.” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

A nivel meso, se refieren a experiencias relacionadas con condiciones laborales y políticas institucionales, como los sueldos o la falta de infraestructura escolar:

“Me sorprendieron las carencias en las que se trabajaría: No teníamos biblioteca, mejores espacios recreativos, papelerías, internet, servicio público, afortunadamente el idioma es el español, sin embargo, la lengua es el náhuatl. En los primeros días identifique el territorio en el que estaría trabajando, me quede perpleja y me pregunte ¿Cómo le voy a hacer para generar aprendizajes significativos? Sin embargo, rendirme no fue opción, y empecé ardua labor, en un contexto con varios retos, logrando aprendizajes significativos, bellas emociones. Fomentando el trabajo en equipo, de estudiantes como de maestros. Generando un ambiente de aula dinámico, creativo. Fomentando los valores y aprendiendo usos y

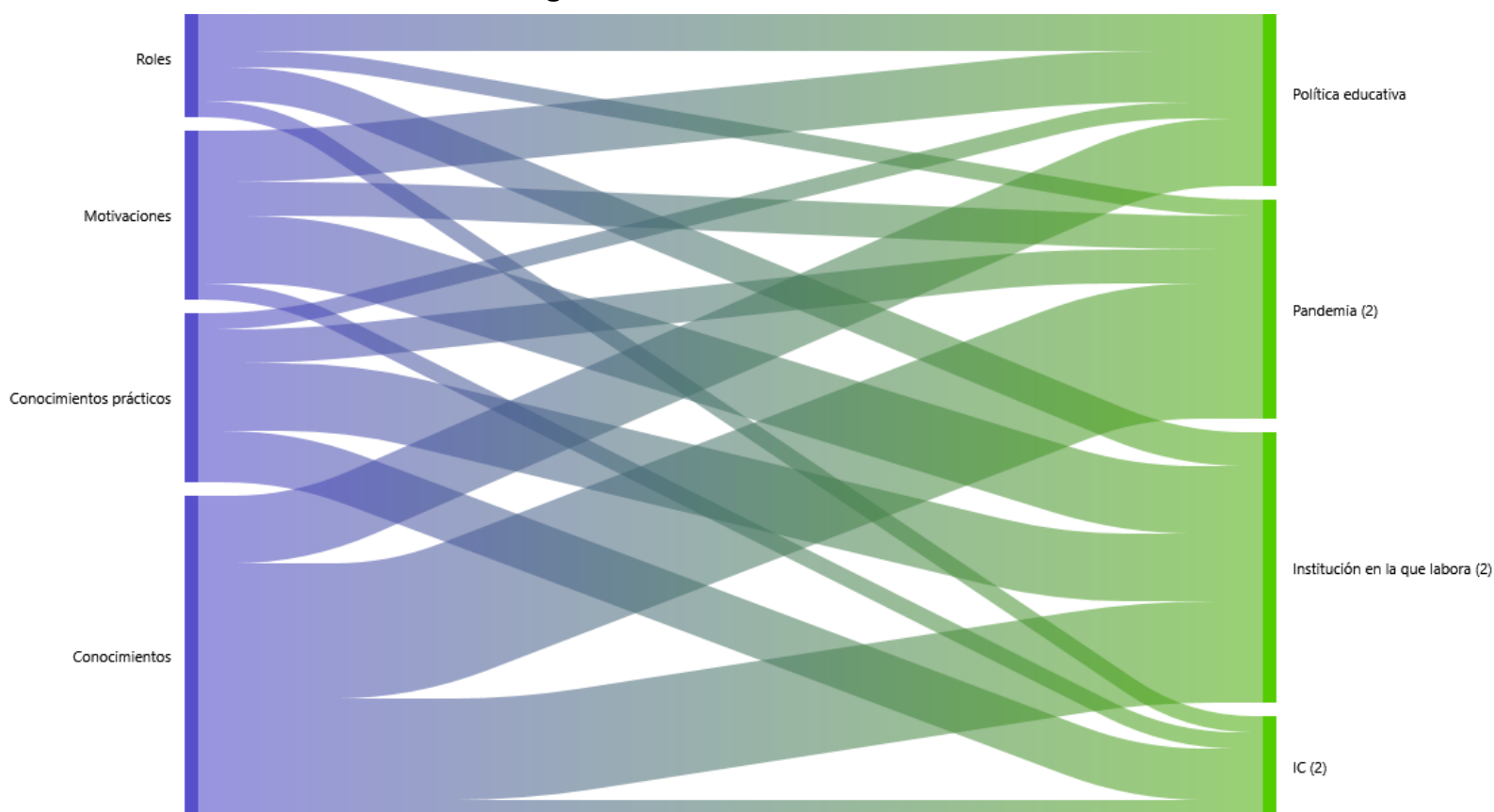
costumbres. Fue una experiencia increíble, maravillosa” (Docente primera cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

A nivel micro, las narraciones se refieren a incidentes críticos dentro del aula, relacionados con el comportamiento o el desempeño académico de los estudiantes.

“Me toca un grupo en especial, bastante retador, eran hasta groseros y me hicieron pensar que no era buena. Me enferme del estómago de los corajes que pasaba con ellos. Después de cierto tiempo, paciencia y un poco de “si tu no quieres estudiar, lo siento”, poco a poco empezaron a trabajar y participar y fue muy muy placentero personalmente que esa generación se graduó casi completa” (Docente primera cohorte, mujer, 44 años, 10 años de experiencia en NMS).

Estos eventos tienen un impacto en diversos contenidos de la identidad, principalmente en los conocimientos y las motivaciones. Además, promueven procesos de aprendizaje y reflexión que reconfiguran la identidad de los docentes. La relación entre los procesos colectivos (en verde) y los contenidos de la identidad (en azul) pueden apreciarse en la figura 24

Figura 24: Procesos Colectivos



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, además de los contenidos de la identidad anteriormente descritos, existen procesos identitarios que provocan cambios en la identidad profesional, ya que tienen un impacto en sus contenidos. Estos procesos se desarrollan en tres niveles:

A nivel colectivo, se refieren a cambios en el contexto, ya sea a nivel macro, meso o micro. En el plano interpersonal, se identifican procesos relacionales, vinculados con el intercambio con otros actores del fenómeno educativo. La interacción de estos dos niveles genera procesos individuales, ya sea reflexivos o de aprendizaje, que provocan cambios en la identidad y en la práctica docente.

Experiencias en la práctica docente y su relación con el DPD y la construcción de la ID

Una vez identificados los contenidos que configuran la identidad y los procesos que la construyen y reconstruyen, se llevó a cabo un nuevo análisis de los relatos con la finalidad de caracterizar las experiencias significativas narradas en los documentos y organizarlas según las etapas del ciclo de vida profesional propuestas por Huberman (1989a; 1989b). Esto permitió comprender cómo experimentaron los participantes su práctica docente. Estas etapas se presentan en la figura 25:

Figura 25: Etapas del ciclo docente presentes en los relatos



Fuente: Adaptado de Huberman (1989a; 1989b).

En la primera etapa, correspondiente al inicio de la carrera, el contexto y las relaciones con los pares juegan un papel fundamental en la inserción a la profesión y en el inicio de la construcción de la identidad docente. En este sentido, se observan diferencias contextuales entre ambas cohortes.

En la segunda cohorte, las características del sistema educativo mexicano y las políticas de ingreso a la carrera docente representan un obstáculo para acceder a la profesión:

“Pasaban los meses y aunque había aprobado no me llamaban, ya que habían dado las horas a hijos de cargos en dirección y tuve que esperar 3 largos años, hasta que por fin me llamaron a cubrir 25 hrs de física” (Docente segunda cohorte, mujer, 37 años, 10 años de experiencia en NMS).

Una vez dentro del sistema, las condiciones laborales e institucionales continúan representando un reto para los docentes del sistema público.

“[...] Trabajar en una preparatoria popular implicó viajar tres horas para llegar a impartir mis clases en un municipio catalogado de alta marginación por parte del Consejo Nacional de Población.” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

Sin embargo, dos elementos que sí resultan comunes en ambas cohortes son: la relevancia de las relaciones con los pares y el ejercicio de otros roles, principalmente suplencias, como condiciones para acceder a la docencia (véase Tabla 20).

Tabla 20: Inicio de la carrera

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Cuando estudiaba la prepa tuve la oportunidad de hacer mi servicio en una biblioteca y apoyar en los cursos de verano, la verdad una experiencia maravillosa poder trabajar con los niños y enseñarlos algún tema. Creo personalmente que fue donde quise ser maestra” (Docente primera cohorte, mujer, 44 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Mi inicio fue sustituir a una docente en la asignatura de matemáticas y esta con una amplia experiencia en el área” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>
<i>“Comencé como suplente de docente en nivel medio superior y nivel superior” (Docente primera cohorte, mujer, 29 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>	<i>“Mientras desempeñaba actividades administrativas en [...], se me presentó la oportunidad de cubrir un interinato en un grupo, ya que un maestro se había jubilado” (Docente segunda cohorte, hombre, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

Es en este sentido donde los procesos relacionales con los pares cobran relevancia en el inicio de la carrera docente y se convierten en elementos clave

para la construcción de la identidad, principalmente en lo que respecta a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos (Tabla 21).

Tabla 21: Procesos relacionales al inicio de la carrera

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“[...] me dio un poco de miedo, ya que solo había sido suplente, pero hubo maestros que me brindaron mucho apoyo y guía para adaptarme rápidamente a los métodos de enseñanza y los medios tecnológicos, desde el primer día y me hicieron sentir bastante a gusto” (Docente primera cohorte, mujer, 29 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>	<i>“A lo largo de mi vida de estudiante, siempre admiré a los maestros que amaban enseñar y que se veía reflejado en los conocimientos que nos compartían, así como la forma en la que lo hacían, mediante clases dinámicas y entretenidas, por lo mismo, llegué a pensar que si en algún momento me llegase a tocar estar del otro lado del salón de clases,</i>
<i>“Como novato fue un poco difícil porque los tiempos me ganaban y no terminaba de abordar todo el programa, pero bueno, poco a poco fui ajustando mis tiempos y gracias a los consejos de mis compañeros maestros” (Docente primera cohorte, hombre, 62 años, 26 años de experiencia en NMS).</i>	<i>impartiendo clases, lo haría de la mejor manera, desenvolviéndome como los maestros que llegué a admirar en los distintos niveles educativos que cursé” (Docente segunda cohorte, hombre, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, a nivel individual y de acuerdo con Huberman (1989a; 1989b), el inicio de la carrera se caracteriza por sentimientos de incertidumbre y angustia, pero también de ilusión y satisfacción. En el análisis de las narrativas, los primeros se presentan con mayor frecuencia en los docentes de la segunda cohorte:

“Traumático, difícil porque no tenía bases educativas [...] mi primer año fue un poco frustrante debido al tiempo. en algunas ocasiones no tenía el suficiente tiempo para realizar actividades y esto ocasionaba que me atrasara en las planeaciones” (Docente segunda cohorte, mujer, 35 años, 3 años de experiencia en NMS).

“Mucha tensión y nerviosismo en mis primeras clases, poca experiencia, en comunicarme de manera correcta, la forma de vestir y sobre todo la falta de estrategias para enseñar matemática en telebachillerato comunitario” (Docente segunda cohorte, hombre, 31 años, 7 años de experiencia en NMS).

Aunque en ambas cohortes se identifican momentos de ilusión y emoción al comenzar a ejercer la labor docente (Tabla 22).

Tabla 22: Emociones al inicio de la carrera

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“El evento más importante de mi vida fue cuando empecé a ejercer mi carrera. En ese momento recordé a mis mejores maestros por sus técnicas de enseñanza, las cuales siempre he imitado por su gran seriedad, responsabilidad, respeto y valores.” (Docente primera cohorte, hombre, 62 años, 26 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Finalizando mi licenciatura, inicié con la maravillosa oportunidad de trabajar en una preparatoria popular. La bella vocación de ser maestra, en el año 2007, fue y sigue siendo algo increíble en mi vida [...] Me sentí con las emociones a flor de piel.” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).</i>
<i>“Comencé con mucho entusiasmo y nervios; recuerdo haberme preparado desde varios días antes.” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Después de mi primera experiencia como docente, quedé cautivado con tan noble profesión, por lo que comencé los trámites para concursar por una plaza docente, ya convencido de que es algo que</i>

realmente me gusta.” (Docente segunda cohorte, hombre, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).

Fuente: Elaboración propia

La experiencia de estas emociones, junto con las relaciones con los pares y el enfrentamiento de eventos contextuales, promueve en los docentes procesos individuales de aprendizaje y reflexión que comienzan a configurar su identidad, impactando principalmente en sus conocimientos y motivaciones (Tabla 23).

Tabla 23: Relaciones y contenidos de la ID al inicio de la carrera

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Aprendí muchas herramientas para trabajar con los alumnos y muchos compañeros me daban ideas de cómo trabajar con los alumnos más complicados” (Docente primera cohorte, mujer, 44 años, 10 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“En los primeros días identifique el territorio en el que estaría trabajando, me quede perpleja y me pregunte ¿Cómo le voy a hacer para generar aprendizajes significativos? Sin embargo, rendirme no fue opción, y empecé ardua labor, en un contexto con varios retos, logrando aprendizajes significativos, bellas emociones. Fomentando el trabajo en equipo, de estudiantes como de maestros. Generando un ambiente de aula dinámico, creativo. Fomentando los valores y aprendiendo usos y costumbres” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).</i>

Fuente: Elaboración propia

En suma, el inicio de la carrera docente es una etapa compleja en la que intervienen los tres niveles de procesos identitarios propuestos por Schwartz et al. (2011). Asimismo, se caracteriza por sentimientos de incertidumbre y angustia, pero también de ilusión y satisfacción como lo describe Huberman (1989a; 1989b). A nivel colectivo, la forma en la que los docentes ingresan a la profesión está determinada por situaciones contextuales. En la segunda cohorte en particular, se identifican retos significativos para el ingreso, derivados de las condiciones propias del sistema educativo mexicano, como las políticas de ingreso a la carrera y falta de infraestructura en contextos marginados.

A nivel relacional, destaca la relevancia de las relaciones con los pares, ya sea como contactos para ingresar a la profesión, o como mentores y acompañantes que ayudan a superar los desafíos propios de ser novatos en la docencia.

Por último, a nivel individual, se identifican procesos de aprendizaje y reflexión que llevan a los docentes a comenzar la construcción de su identidad profesional, integrando principalmente las motivaciones y conocimientos teóricos como contenidos fundamentales.

La siguiente etapa es la estabilidad, en la que el docente se siente más cómodo en el ejercicio de su labor, empieza a consolidar sus conocimientos pedagógicos y amplía su repertorio instruccional. Esta etapa se acompaña de un sentimiento de alivio o confort al ejercer la profesión (Huberman, 1989a; 1989b). En este sentido, los procesos individuales adquieren mayor relevancia, ya que permiten realizar ajustes en la práctica docente y en los contenidos de la identidad profesional. Particularmente, se observan estos cambios en los conocimientos y en los conocimientos prácticos, como se demuestra en las siguientes citas (véase Tabla 24).

Tabla 24: Etapa de estabilidad

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Sin embargo, conforme fue avanzando el tiempo, llego la</i>	<i>“Actualmente estoy frente a grupo en mi segundo interinato, ya</i>

comodidad. Y si bien en un momento fui una profesora que creía que podría dejar trabajos y revisarlos uno por uno, la realidad me mostró que no podía hacer todo eso. Otro punto importante que resaltar es el desconocimiento que tenía en la realización de instrumentos de evaluación. Creo que jamás me había puesto a pensar todo lo que conlleva la labor docente, hasta que me tocó estar en dicho lugar. Construir mis propios instrumentos de evaluación me representó todo un reto, pero también contribuyó a mi fortalecimiento en la realización y planeación de una adecuada didáctica docente, permitiéndome mejorar constantemente, quitando aquello que no funcionaba e incorporando nuevos métodos y estrategias de impartición de clase y de evaluación de las diversas actividades que se iban realizando” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).

más tranquilo y con más experiencia, pero sin duda, todos los días se aprende algo nuevo, no todos los grupos son iguales, no todas las asignaturas son las mismas, ni tampoco son los mismos conocimientos de siempre, es la importancia de mantenerse actualizado para no quedarse estancado” (Docente segunda cohorte, hombre, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la consolidación de estrategias y del docente como profesional de la educación está acompañada por procesos de formación y autoformación que contribuyen a ampliar y consolidar su repertorio de estrategias y conocimientos. Por ejemplo:

“Dominar estrategias pedagógicas se convirtió en un proceso gradual que se extendió hasta el tercer semestre de impartir el curso. Consulté varios libros de metodología de enseñanza, estrategias didácticas, y además asistí a repetidos talleres sobre técnicas de enseñanza. Fue un trayecto desafiante, pero vital para construir una base sólida para mi labor educativa.” (Docente segunda cohorte, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).

A diferencia de la etapa anterior, en el nivel relacional comienza a predominar la importancia de las relaciones con los alumnos, seguidas por las relaciones con los colegas:

“[...] me quedo claro cuál era mi función como docente, que implica una gran responsabilidad, porque somos el guía, el orientador, el que escucha a sus alumnos” (Docente primera cohorte, hombre, 62 años, 26 años de experiencia en NMS).

A nivel colectivo, nuevamente las condiciones laborales a nivel institucional (meso) destacan como un factor que propicie o ponga en riesgo la estabilidad del profesor. Por un lado, los docentes se estabilizan mientras se desarrollan más dentro de la institución o, el cambiar de institución, también contribuye a generar este sentimiento de estabilidad y a consolidarse en el quehacer docente al adaptarse a nuevas prácticas o procesos:

“Una vez que la carga horaria se estable, es decir impartes las mismas asignaturas; te sientes muy cómodo y cada vez que se repite la signatura la enriqueces con el aprendizaje en cada semestre” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

En esta etapa de estabilidad sobresalen los procesos individuales como medios para construir y fortalecer la identidad docente, especialmente en lo que respecta a los contenidos de conocimientos y conocimientos prácticos. También es importante destacar que los procesos de formación —ya sean formales o auto dirigidos— juegan un papel clave en la construcción de los conocimientos teóricos. Por último, existen elementos contextuales que pueden facilitar u obstaculizar la estabilidad profesional.

Después de la estabilidad, Huberman (1989a; 1989b) explica que las trayectorias docentes divergen. Algunos docentes asumen un rol activo, en el que experimentan con nuevas estrategias para mejorar su práctica y los resultados de sus alumnos; otros entran en una etapa de balance, en la que se cuestionan su permanencia en la docencia y se ven atrapados en la rutina.

En este sentido, las narraciones destacan procesos tanto a nivel individual como colectivo. Los procesos individuales se vinculan principalmente con el ingreso a estudios de posgrado, lo que genera nuevas oportunidades de aprendizaje y transformación profesional (véase Tabla 25).

Tabla 25: Procesos de formación en la etapa de experimentación

Citas Cohorte 1	Citas Cohorte 2
<i>“Cursé un Máster en Teología, para mi labor docente en la universidad, y quise enriquecer las clases de preparatoria subiendo el nivel de profundidad en mis dos asignaturas” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).</i>	<i>“Decido sacar ficha a docencia de las matemáticas [...]. Logro ser aceptado en la maestría, realizo la tesis usando la retroalimentación en matemáticas con jóvenes de media superior. [...] Los cambios fueron llevar más tecnología y hacer investigación como estrategias de enseñanza como usando la metodología de Pólya para resolver problemas” (Docente segunda cohorte, hombre, 31 años, 7 años de experiencia en NMS).</i>
<i>“Al mismo tiempo cursaba la maestría en investigación educativa en la intención de acercarme herramientas para comprender de manera más amplia y crítica a la educación escolar y sus procesos. Es decir, me involucré en una gran</i>	<i>“El perfeccionamiento de habilidades de investigación amplió mi horizonte como educadora. La capacidad de revisar y analizar las evidencias de aprendizaje se convirtió en una herramienta valiosa para evaluar la efectividad de mis métodos</i>

cantidad de proyectos y procesos de forma simultánea pero que a la par que me permitieron mejorar un poco mis ingresos económicos, también avanzar en mis necesidades e intereses intelectuales y profesionales” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).	y ajustar mi enfoque según las necesidades cambiantes” (Docente segunda cohorte, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).
--	---

Fuente: Elaboración propia

Mientras que, a nivel colectivo, los cambios contextuales que llevaron a los docentes a la experimentación se ubican en el nivel meso, principalmente relacionados con el cambio de institución en la que laboraban, con transformaciones en la forma de organización del centro educativo o con la adopción de nuevos roles dentro de la misma institución (véase Tabla 26).

Tabla 26: Eventos de la práctica en la etapa de experimentación

Cambios de institución en la que labora
“Poco tiempo después tuve la oportunidad de estar simultáneamente en el Colegio [...], si bien, era un colegio hermano, pero tenía diferentes retos a cumplir, alumnas con otras necesidades, con ideas innovadoras a desarrollar con las alumnas, no considero que me haya sido difícil adaptarme, al contrario, al poco tiempo, me pidieron que estuviera de tiempo completo en el colegio, a lo que acepté” (Docente primera cohorte, mujer, 47 años, 22 años de experiencia en NMS).
Cambios dentro de la misma institución
“Posteriormente me fueron cambiando mis asignaturas, entonces cada inicio de semestre era un nuevo comienzo” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).
“Otro momento difícil fue cuando se incorporaron los iPads a la escuela como herramientas obligatorias para el aprendizaje. Me costó al principio, pero

asumí el reto y fui resolviendo, alcanzando un nivel satisfactorio de desempeño docente y de aprendizajes relevantes y motivacionales para las alumnas”
(Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

Ejercicio de otros roles

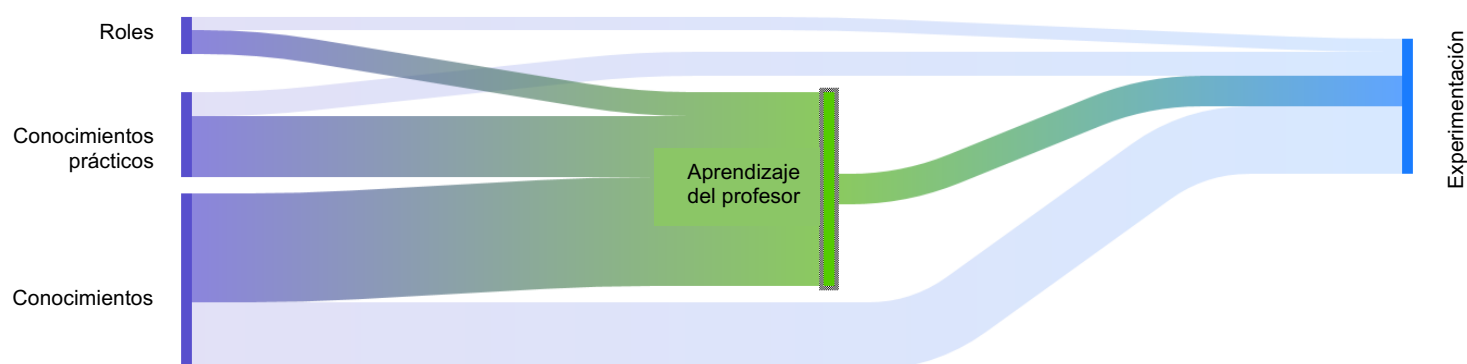
“Después, me asignaron como tutora de grupo en la institución eso me permitió tener una perspectiva más amplia del comportamiento de los estudiantes y su forma de actuar, con esto me permitió identificar otras formas de enseñar.

Luego, me invitaron a capacitar a mis compañeros de la institución con base a los resultados de encuesta de desempeño docente, esta oportunidad se dio por mi formación profesional” (Docente primera cohorte, mujer, 35 años, 1 año de experiencia en NMS).

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente, en esta etapa de experimentación, destacan los procesos de aprendizaje que tienen un impacto significativo en los conocimientos como contenido de la identidad docente, tal como se muestra en la figura 26.

Figura 26: Coocurrencia entre Experimentación, aprendizaje y contenidos de la ID



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, la experimentación se da principalmente por cambios a nivel institucional y por procesos de formación formales que llevan a los docentes a

adquirir nuevos conocimientos sobre pedagogía, didáctica y evaluación, así como contenidos especializados de cada asignatura, lo que enriquece sus prácticas y transforma los contenidos de su identidad.

Por otro lado, a diferencia de lo que plantea Huberman (1989a; 1989b), en los relatos no se observan crisis relacionadas con la permanencia en la profesión. Aunque sí existen eventos contextuales que provocan crisis en los ciclos de vida de los profesores, estas se manifiestan en los tres niveles de procesos colectivos: macro, meso y micro. A nivel macro, las crisis están relacionadas con eventos mundiales como la pandemia, o nacionales como la implementación de reformas educativas. A nivel meso, tienen que ver nuevamente con las condiciones laborales propias de la institución. Por último, a nivel micro, se vinculan con el manejo de grupo y el comportamiento de los alumnos (Tabla 27).

Tabla 27: Eventos en la etapa de crisis

Citas relacionadas con la pandemia (Macro)
<i>En el 2020 llegó el cierre de escuelas por la pandemia de COVID-19, y si bien ya tenía varios cursos sobre herramientas y técnicas para la educación en línea, así como de creación de ambientes virtuales de aprendizaje, además de experiencias en varios MOOCS (como estudiante), mi experiencia en la docencia de forma virtual o remota se limitaba a un semestre en prepa en línea de la SEP” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).</i>
Citas relacionadas con las reformas educativas (Meso)
<i>“En última instancia, mi mayor estrés y descontento en este año 2023 estuvo en los nuevos planes y programas de estudio para EMS, porque realmente no se nos dio una buena antesala acerca de ellos y me fue complicado comprenderlos” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).</i>
Citas relacionadas con las condiciones laborales (Meso)

“Hasta la fecha, ya que, al no estar de base en ambos semestres, cabe la posibilidad de que me quede sin trabajo y sin antigüedad” (Docente segunda, mujer, 37 años, 10 años de experiencia en NMS).

Citas relacionadas con situaciones en el aula (Micro)

“[...] una institución donde me ofrecieron dinero por una calificación. Había escuchado de este tipo de sucesos, pero nunca creí que podría llegar a vivirlo hasta que me sucedió. La verdad me quedé un poco paralizada, y más porque, al negarme a aceptarlo, el alumno mostró una actitud indignada” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).

Fuente: Elaboración propia

Estas crisis, más que procesos de aprendizaje, generan procesos de reflexión que llevan a los docentes a cuestionar sus roles y prácticas.

“Otra situación alarmante que me hizo replantearme varias cosas sucedió en el semestre A del año 2017, donde me encontré con alumnos que no poseían los conocimientos más básicos de escritura, lectura y matemáticas. Consciente estoy de que no todos los alumnos tienen las mismas capacidades y formas de aprendizajes, pero realmente estar con alumnos con tan limitados conocimientos, me hizo preguntarme, ¿qué está pasando en educación básica para que ni siquiera los conocimientos más esenciales tuvieran los alumnos? [...] con semejantes limitaciones, fue difícil para los alumnos y para mí el poder comprender e impartir los temas de forma adecuada. Por ello considero de vital importancia que en la labor docente se contemplen este tipo de situaciones, pues en su momento me fue difícil abordarlas y, en un momento dado incluso, el poder apoyar a dichos alumnos” (Docente primera cohorte, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).

“La pandemia fue un punto donde de manera general nos vimos obligados a cambiar nuestras dinámicas de clase y de adentrarnos a nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

En suma, estas crisis son provocadas por eventos externos que "sacuden" a los profesores en varios niveles y los llevan a cuestionarse sobre su práctica. Es interesante destacar que esta etapa del ciclo de vida tiene mayor coocurrencia con las motivaciones y los roles de la identidad docente que las dos anteriores. Si bien también se observa la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, los procesos de reflexión que viven los docentes los llevan a cuestionarse sus roles y prácticas más que en las etapas de estabilidad y experimentación.

Posterior a las crisis, se observa una etapa de serenidad que, según Huberman (1989a; 1989b), se caracteriza por la pérdida del entusiasmo, la energía y la resistencia al cambio, así como por una nostalgia del pasado y la ampliación de la brecha generacional, lo que anuncia que se acerca el final de la carrera profesional.

Sin embargo, en los relatos docentes, lejos de evidenciarse esta pérdida de entusiasmo, la serenidad se relaciona con la satisfacción de haber superado una crisis. Esta superación genera procesos reflexivos y de desarrollo, a través de los cuales los docentes consolidan nuevamente su práctica y su confianza personal. Lo cual se ejemplifica en los siguientes casos:

Caso A: Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS

Su crisis está relacionada con críticas recibidas por parte de superiores y padres de familia respecto a prácticas de asesorías de proyectos fuera del horario escolar. El profesor afirma que las críticas tuvieron un impacto personal: *"Esto me decepcionó bastante y me impactó de forma negativa pues percibí mi imagen profesional y personal puesta en duda"*. La reflexión lo llevó a comprender las implicaciones de sus acciones: *"Aprendí que los estudiantes son menores de edad en su mayoría, y que ello acarrea una concepción de lo que pueden o les es permitido hacer o no, incluso las implicaciones jurídicas que esto puede tener"*. Esto lo llevó a replantearse sus prácticas, culminando en una etapa de serenidad: *"Dejé de proponer actividades más allá de la escuela y sus horarios. Aprendí a ajustar mis tiempos y mis expectativas respecto a los compromisos que los*

estudiantes pueden asumir. Recupere mucho de ese tiempo para mí mismo y para mi familia (me hizo sentir bien)”.

Caso B: Docente segunda cohorte, mujer, 35 años, 2 años de experiencia en NMS

Su crisis inicia al cambiar de nivel preescolar al nivel medio superior. En este nuevo contexto reconoce las implicaciones de trabajar con adolescentes: *“no enseñas solo vocabulario, también ayudadas a que los jóvenes desarrollen habilidades”*. Este cambio la llevó a abandonar temporalmente la docencia: *“Con el paso del tiempo creí que no tenía vocación para enseñar. “[...] Es por este motivo que decidí dejar de ejercer la docencia por un periodo de tiempo”*.

Posteriormente, al estudiar otra licenciatura, redescubre el gusto por enseñar al ayudar a sus compañeros: *“entender algunas materias que se les complicaba encontrando una vez más el gusto por enseñar”* Este reencuentro con la docencia se traduce en mayor seguridad y confianza: *“Hoy me permito realizar nuevas dinámicas, y si cometo errores procuro que al momento de repetirlas no sucedan esos mismos errores. [...] Tengo mayor seguridad de la forma en que enseño mi materia y aprendo de mis propios errores”*.

Por último, se encuentra la etapa del desenganche, que según Huberman (1989a; 1989b), forma parte del ciclo natural en el que la persona debe considerar el retiro. Para el autor, este proceso puede ser gradual y sereno o frustrante (Huberman, 1989a; 1989b). En la primera cohorte, solo un docente reporta este tipo de procesos:

“Me voy sintiendo cansada y anticuada, me estoy cuestionando con seriedad cuándo salir de la práctica docente antes de ser ‘obsoleta’ por el bien de las alumnas, no quiero ser un estorbo o una mala herramienta en las manos de Dios.

[...] las nuevas generaciones merecen profesores más jóvenes y cercanos. Por ahora seguiré buscando guiar a mis niñas en su camino a la vida universitaria preparándolas a ser más críticas en los ambientes e influjos que las rodean, más cultas en temas humanísticos, convencidas del

valor de la persona y fuertes en su fe católica para llevar el amor de Dios a donde sea que ahora vayan” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

Otros relatos, especialmente de la segunda cohorte, manifiestan desencantos con la profesión, propiciados por las condiciones del sistema educativo, lo cual impacta negativamente en sus motivaciones:

“En ocasiones el sueldo, algo que si lo comparo con algunos otros compañeros que no se desarrollaron en docencia, mi sueldo es mucho menor al de ellos” (Docente segunda cohorte, mujer, 41 años, 10 años de experiencia en NMS).

“He experimentado algunos desencantos, principalmente el impacto en cambios sociales que repercuten en la formación académica” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

“Quise desertar, pues había personas que tenían más peso político y eso me perjudicó” (Docente segunda cohorte, mujer, 37 años, 10 años de experiencia en NMS).

Por el contrario, otros docentes se muestran satisfechos con lo logrado y motivados a continuar, conscientes de los retos que implica la labor docente

“no he pensado en el retiro, porque mi profesión es parte de mi vida, el estar frente a un grupo de alumnos es algo maravilloso, pero la gran satisfacción es verlos formados como profesionistas, además, tener algunos de ellos ya como docentes, compartiendo experiencias, anécdotas y proyectos particulares” (Docente primera cohorte, hombre, 62 años, 26 años de experiencia en NMS).

“Mi sueño aún continuo y mis alas aún se abren día a día, cada mañana” (Docente primera cohorte, mujer, 47 años, 22 años de experiencia en NMS).

En síntesis, a lo largo de la práctica los docentes viven diversas experiencias que fue posible categorizar y analizar a la luz de la teoría de Huberman (1989a; 1989b). Esta permitió identificar que el inicio de la carrera se caracteriza por una gran variedad de experiencias, tanto positivas como negativas.

Los docentes viven procesos individuales de aprendizaje, reflexión y desarrollo. En esta etapa sobresale la relevancia de las relaciones con los pares, y se observan vínculos significativos con las motivaciones y los roles como contenidos de la identidad.

Por otro lado, las crisis siempre son detonadas por eventos contextuales que desestabilizan a los docentes y los llevan a cuestionar sus motivaciones y roles. Durante esta etapa predominan los procesos de reflexión sobre los de aprendizaje y desarrollo.

Por el contrario, las etapas de estabilidad, experimentación y serenidad, permiten a los docentes cambiar sus prácticas, enriquecer su repertorio instruccional y fortalecer sus conocimientos teóricos y prácticos.

Desde esta perspectiva, si entendemos el desarrollo profesional docente (DPD) como un trayecto formativo, identitario y de aprendizaje que se construye en la práctica y en un contexto específico —que requiere participación activa de los docentes y que ofrece oportunidades ilimitadas de mejora (Day y Sachs, 2004; Saura y Fernández-González, 2017; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Vaillant y Marcelo, 2016) —se puede afirmar que las etapas más propicias de la carrera profesional son la estabilidad, la experimentación y la serenidad. Durante estas los docentes reportan más procesos de aprendizaje y desarrollo, además de una estabilidad emocional que favorece la reflexión sobre la práctica y la implementación de cambios.

En suma, el análisis de los relatos y las actividades destinadas a caracterizar la identidad docente permitió identificar los contenidos y procesos que configuran dicha identidad. Asimismo, se reconocieron experiencias relevantes en la trayectoria profesional que impactaron la práctica y contribuyeron a la construcción y reconstrucción de la identidad. Esto confirma que la práctica docente es el escenario donde el docente se desarrolla y aprende de su experiencia, a través de procesos identitarios que modifican algunos de los contenidos de su identidad docente.

8.2.2) Análisis e interpretación del Journey Plot

En un segundo momento, de codificación y de análisis se trabajó con los Journey Plots. Este proceso también se llevó a cabo en tres rondas. La primera fue la codificación, con la finalidad de catalogar los eventos representados en las gráficas. La segunda fue el establecimiento de categorías, con el fin de identificar patrones y experiencias comunes entre los participantes. Por último, se analizaron las gráficas a la luz de las etapas de Huberman (1989a; 1989b), para ubicar cada evento dentro del ciclo de vida profesional docente. El proceso de codificación, al igual que en los relatos, se realizó mediante codificación abierta y axial, estableciendo códigos deductivos e inductivos. La codificación inductiva permitió identificar los eventos reportados en el instrumento. Los códigos deductivos fueron los mismos que en los relatos, relacionados con las seis etapas del ciclo profesional docente y los cinco niveles de la escala de impacto propios de la estructura del *Journey Plot*. El resultado de este proceso se presenta en la Tabla 28:

Tabla 28: Número de códigos *Journey Plots*

	Cohorte 1	Cohorte 2
	Total de códigos: 41	Total de códigos: 30
Número de códigos	Códigos deductivos: 11	Códigos deductivos: 11
	Códigos inductivos: 30	Códigos inductivos: 19

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el análisis de los relatos, este proceso también se acompañó de dos tipos de memos: uno con reflexiones generales sobre la codificación y otro con reflexiones e ideas particulares de cada participante. Durante este proceso se presentaron algunas dificultades para codificar los *Journey Plots* debido a los formatos en los que los participantes entregaron esta evidencia. En algunos casos, algunos eventos no pudieron ser identificados en la gráfica porque las etiquetas asignadas no tenían un significado claro (eran solo nombres) ni podían relacionarse con los eventos narrados en los relatos. En otros casos, los eventos

no contaban con etiquetas, lo que dificultó su interpretación. Como resultado, en la primera cohorte se descartó un Journey Plot, mientras que en la segunda cohorte dos de los participantes no completaron este ejercicio. Por lo tanto, esta segunda parte del análisis se realizó con un total de 14 Journey Plots: ocho de la primera cohorte y seis de la segunda.

Una vez concluido el proceso de codificación, los códigos se agruparon en categorías que se describen en la tabla 29:

Tabla 29: Descripción de categorías (*Journey Plot*)

Tipo de categoría	Categorías cohorte 1	Categorías cohorte 2
Deductiva	1) Etapas de la carrera docente: correspondientes al ciclo de vida profesional docente de Huberman (1989a; 1989b). En algunos <i>Journey Plots</i> fue posible identificar a qué etapa correspondían los eventos reportados.	
	2) Escala de impacto: el diseño del <i>Journey Plot</i> implica ubicar la intensidad del evento en una escala del -2 al +2. Cada uno de estos códigos compone esta categoría. Esta categoría permitió clasificar las experiencias en positivas o negativas según los participantes.	
Inductivas	3) Emociones: emociones reportadas en relación con eventos significativos. Esta categoría incluye seis códigos: motivación, presión, pasión, soledad, satisfacción y espiritualidad.	3) Contenidos de la identidad: destacan elementos relacionados con conocimientos teóricos propios de la docencia: didáctica, evaluación, tecnopedagogía y contenidos disciplinares.
	4) Pandemia: eventos relacionados con la pandemia que marcaron la trayectoria docente.	4) Pandemia: experiencias vinculadas a la implementación de clases en línea e híbridas.

5) Relación con el contexto: eventos relacionados con entorno laboral del docente, tanto a nivel macro (sistema educativo) como micro (institución). Incluye los roles que desempeña, sueldos, política educativa, entre otros.	5) Contexto: eventos relacionado con el contexto institucional o del aula.
6) Manejo de grupo: experiencias vinculadas a la relación con los alumnos o sus actitudes.	6) Relación con los alumnos: eventos centrados en la interacción con los estudiantes.
7) Formación: experiencias de formación formal e informal como parte del desarrollo profesional.	7) Desarrollo del docente: eventos relacionados con la trayectoria profesional, desde el ingreso hasta actividades de formación continua.
8) Práctica docente: eventos que provocan cambios en la práctica docente, especialmente en estrategias didácticas o incorporación de herramientas TICCAD.	
9) Inicio de la carrera: etapa definida por Huberman como un momento de múltiples experiencias y emociones. Esta categoría agrupa	

agrupa códigos relacionados
con el ingreso a la docencia
como suplencias,
asignaturas impartidas o el
inicio como maestro titular.

Fuente: Elaboración propia

El establecimiento de estas categorías permitió identificar patrones de experiencias positivas y negativas comunes entre los participantes. Esto facilitó la detección de experiencias significativas en sus trayectorias profesionales y permitió evaluar el impacto, positivo o negativo, que dichos eventos tuvieron en su identidad, según la representación gráfica del *Journey Plot*.

Asimismo, en una tercera ronda de análisis, se clasificaron los eventos marcados en los Journey Plots, conforme a las etapas del ciclo profesional docente propuestas por Huberman (1998a; 1989b), lo que permitió construir representaciones gráficas de la práctica docente de los participantes. A partir de estos dos procesos, el análisis e interpretación del instrumento se organizó en los siguientes apartados:

- 1) Experiencias positivas y negativas de la práctica docente
- 2) Experiencias significativas de la práctica docente

Experiencias positivas y negativas de la práctica docente

Como se mencionó anteriormente, tras el proceso de codificación de los *Journey Plots* se identificaron patrones que conformaron las categorías de análisis. Estos patrones corresponden a eventos que se repiten en la mayoría de los casos y que los docentes clasifican de forma consistente como negativos o positivos dentro de su experiencia profesional. Se identificaron siete patrones principales:

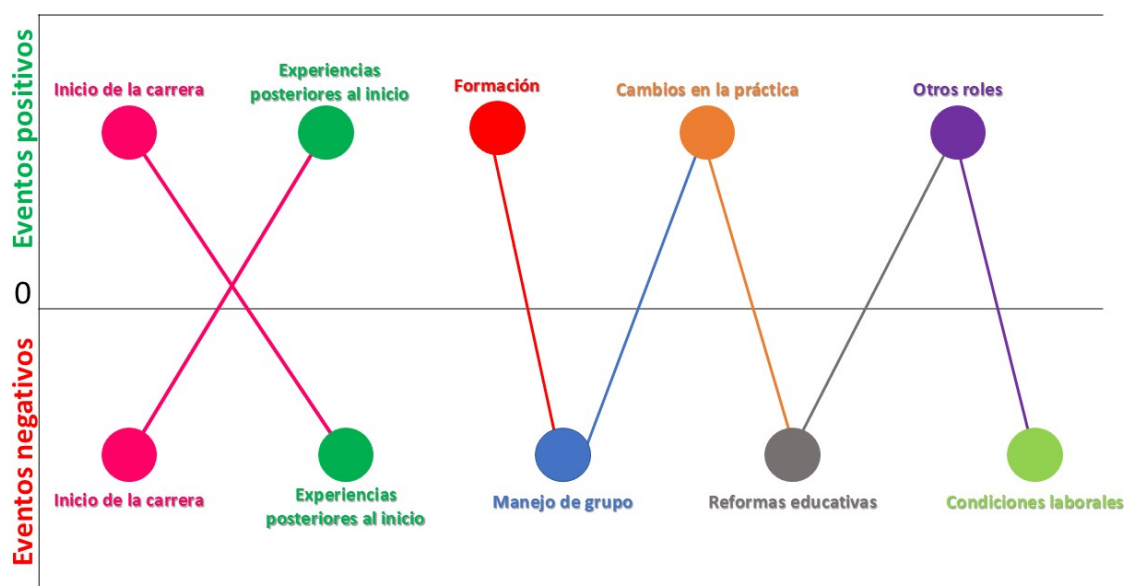
- 1) Inicio de la carrera
- 2) Eventos de formación
- 3) Cambios en la práctica
- 4) Ejercicio de otros roles

- 5) Manejo de grupos
- 6) Reformas educativas
- 7) Condiciones laborales

Estos patrones se describen a continuación y, siguiendo la lógica del *Journey Plot* —que clasifica las experiencias en una escala de impacto del -2 al +2—se representan en la figura 27.

Los eventos relacionados con el inicio de la carrera resultan especialmente relevantes, ya que se observa una discrepancia entre las dos cohortes. En la primera cohorte todos los docentes marcan el inicio de la carrera como un evento positivo, en la mayoría de los casos con el valor más alto de la escala (+2). Este evento se asocia con emociones como “pasión”, “motivación”, “orgullo” y, en algunos casos, se describe como un “sueño cumplido”. En la segunda cohorte se presenta una división. La mitad de los docentes considera el inicio de la carrera como una experiencia muy positiva vinculada a la emoción e ilusión de empezar a ejercer la profesión. La otra mitad lo percibe como una experiencia negativa, asociada a inseguridad, dudas y “pánico escénico” derivado de la falta de experiencia.

Figura 27: Patrones *Journey Plot*



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, lo que configura el patrón es que la experiencia reportada inmediatamente después cambia de sentido en la escala del *Journey Plot*. Quienes reportaron el inicio de la carrera como algo positivo se enfrentan a retos propios de la labor, tales como la escasez de recursos en su contexto educativo, sueldos bajos, inconformidad con la materia a impartir, desconocimiento de la profesión y los desafíos que implica ejercerla, siendo en su mayoría causas relacionadas con el manejo de grupos.

Por otro lado, quienes identifican el inicio de su carrera como algo negativo experimentan posteriormente un evento positivo que los motiva a permanecer en la labor. Por ejemplo: el ajuste de la carga horaria, lo que da estabilidad laboral, el cambio de nivel educativo (de preescolar a media superior) y la adquisición de habilidades y estrategias didácticas.

No obstante, más allá de esta discrepancia en el inicio de la carrera, en los *Journey Plots* se identificaron seis patrones adicionales que sí se mantienen constantes en la mayoría de los casos de estudio, en la clasificación de experiencias como positivas o negativas.

En primer lugar, destacan como positivos los eventos relacionados con procesos de formación. Dentro de este patrón se identifican dos variantes: los vinculados con procesos de educación formal, que implican la obtención de grados de licenciatura, maestría o doctorado; y aquellos codificados como “autoformación”, definidos como procesos no formales impulsados por el propio docente, como la lectura de un libro o la asistencia a retiros espirituales.

En segundo lugar, los docentes también identifican como eventos positivos aquellas experiencias que los llevan a realizar cambios en su práctica, explícitamente relacionados con la incorporación de nuevas estrategias didácticas o herramientas, particularmente digitales. Reportan que el dominio de estas estrategias les permite generar autonomía y mejorar el manejo de grupo. Los motivos que explican estos cambios se relacionan con cuatro elementos: (1) La ayuda y guía de pares docentes, especialmente durante la etapa inicial de la carrera. (2) La superación de un incidente relacionado con críticas a la práctica, lo

cual llevó al docente a realizar cambios que cataloga como positivos y generadores de serenidad. (3) El cambio de institución, que implica adaptarse a nuevas políticas y formas de trabajo. (4) La experiencia docente acumulada, es decir, los años de práctica que conducen a fases de experimentación y serenidad, donde el docente se atreve a explorar nuevas estrategias y herramientas. Este último fue el elemento más común en los casos analizados para generar un cambio en las prácticas.

Otro patrón positivo se presenta cuando los docentes reportan ejercer otros roles dentro de la misma institución o del sistema educativo. Por ejemplo: ser tutor de grupo, capacitar a pares docentes o participar en comités de evaluación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

En cuanto a los patrones negativos, destacan en primer lugar los eventos relacionados con el manejo de grupo. Dentro de este patrón se identifican dos tipos de experiencias: unas vinculadas al manejo general del grupo como problemas de disciplina, resistencia a nuevas formas de trabajo, grupos muy numerosos o bajos resultados en el desempeño; y otras centradas en la relación con un solo alumno, que muestra una actitud retadora y negativa, o que cuestiona las acciones o la experiencia profesional del docente, poniendo en duda su pertinencia en el puesto.

Asimismo, se identificó como un patrón negativo la implementación de políticas educativas a nivel nacional. Algunos docentes reportan en sus *Journey Plots* la implementación de reformas educativas, particularmente la del gobierno de Enrique Peña Nieto, que un docente clasifica como “punitiva”; y la reforma de la Nueva Escuela Mexicana. En todos los casos estas reformas se asocian con experiencias negativas.

Finalmente, se reportan como eventos negativos aquellos relacionados con las condiciones de trabajo, principalmente la falta de infraestructura y recursos materiales en los centros de trabajo, la sobrecarga horaria y laboral, o la implementación de políticas institucionales.

Los anteriores se denominaron “patrones” por tratarse de eventos comunes entre varios participantes, quienes coinciden con el nivel de impacto del evento, es decir, en su clasificación como positivo o negativo. Sin embargo, existe otro elemento común en las narraciones que no puede polarizarse de la misma manera, ya que en ocasiones se reporta como positivo y en otras como negativo: los eventos relacionados con la pandemia. A pesar de ello, es posible identificar rasgos comunes. Por ejemplo, los eventos negativos están relacionados con las clases en línea, donde los maestros reportan sentimientos de “soledad” y “angustia”, derivados de la distancia con los alumnos y del desconocimiento o manejo limitado de la tecnología necesaria para implementar este modelo.

Si bien esta situación generó angustia y eventos clasificados como negativos, posteriormente se reportan experiencias positivas relacionadas con el dominio de herramientas tecnológicas y el regreso a las clases presenciales, que se consideran eventos positivos relacionados con la pandemia.

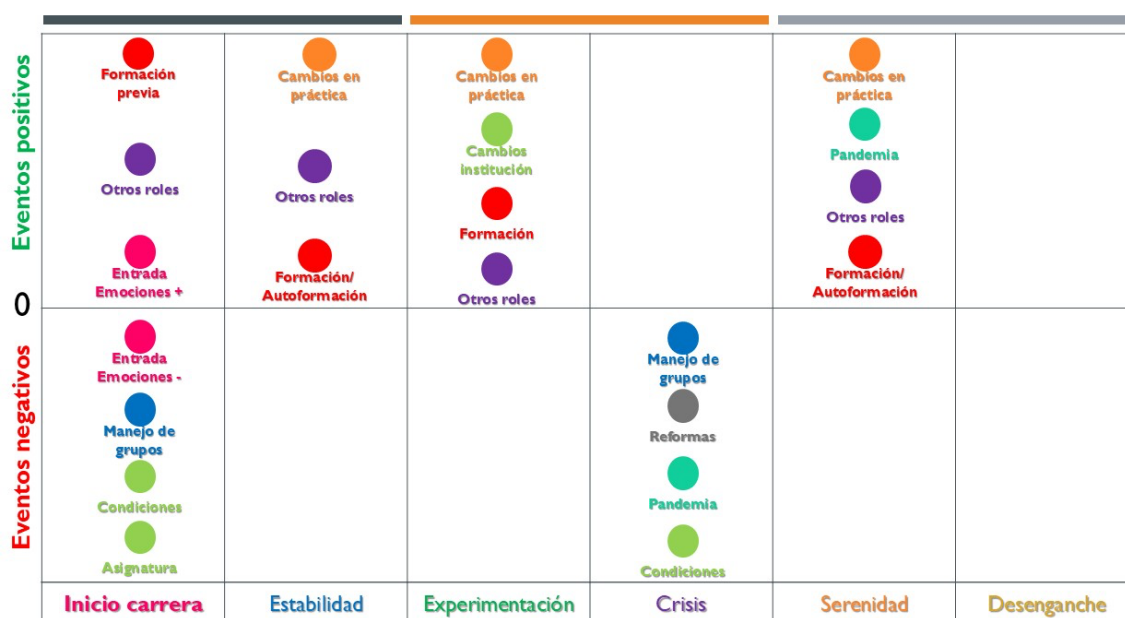
Este análisis de los *Journey Plots* permitió identificar experiencias comunes que los docentes consideran significativas y que tuvieron un impacto relevante en su práctica. La clasificación de estas experiencias como negativas o positivas contribuye a explicar la emotividad que generan y su incidencia en la construcción de la identidad docente.

Experiencias significativas en la práctica docente

Posteriormente, en una tercera ronda de análisis, revisaron las journey plot a la luz de las etapas del ciclo de vida docente de Huberman (1989a; 1989b), con el objetivo de caracterizar las experiencias significativas que viven los docentes en cada etapa de su trayectoria profesional. Este análisis permitió identificar experiencias comunes en la práctica docente de los participantes (patrones), así como determinar en qué etapa del ciclo de vida se presentan el impacto (positivo o negativo) que dichas experiencias tuvieron en la construcción de su identidad profesional. Esto permite representar, de manera general, la práctica docente de los participantes. Los hallazgos se presentan en la figura 28.

En este análisis se encontró que, al inicio de la carrera, los docentes reportan una gran cantidad de experiencias, tanto positivas como negativas. Asimismo, se identificó que algunos docentes consideran significativas ciertas vivencias previas a su ingreso a la docencia, especialmente aquellas relacionadas con su formación inicial, es decir, estudios de licenciatura realizados antes de comenzar su carrera docente. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de quienes mencionan en el *Journey Plot* experiencias de formación inicial, no cursaron estudios específicamente orientados a la docencia.

Figura 28: Experiencias significativas (Journey Plot)



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, también llama la atención que, en varios casos, los docentes se acercaron a la profesión ejerciendo otros roles como suplentes, asistentes de cátedra o asesores. También es relevante que en el 100% de los *Journey Plots* se marca un evento de “entrada a la docencia”, el cual algunos docentes catalogan como positivo y otros como negativo. Quienes lo integran a la gráfica como un evento positivo lo relacionan con sentimientos de “orgullo”, “pasión”, “motivación”, “oportunidad”, entre otros. Mientras que quienes lo reportan como un suceso

negativo lo vinculan con la angustia o el “pánico escénico” que genera la inexperiencia y las dudas sobre la capacidad para ejercer la docencia.

Asimismo, los eventos negativos reportados en esta etapa están relacionados con el manejo de grupo, las condiciones laborales y la materia a impartir. Los docentes enfrentaron problemas de disciplina o cuestionamientos por parte de los alumnos sobre su capacidad para impartir la asignatura. Además, se presentaron retos propios del contexto como bajos sueldos, falta de infraestructura en la institución o desconocimiento y descontento respecto a la materia que debían enseñar.

Esto es congruente con lo que establece Huberman (1989a; 1989b), quien describe que al inicio de la carrera existe una ambivalencia entre el entusiasmo por ejercer la labor docente y las dudas sobre la capacidad de superar los retos que esta implica.

Posterior al inicio de la carrera, los docentes reportan principalmente eventos relacionados con el desarrollo de habilidades didácticas y la incorporación de nuevas estrategias. Por ejemplo: la realización de diagnósticos de los alumnos, el diseño efectivo de planeaciones, la incorporación de herramientas digitales o el manejo de grupos numerosos. También se reportan experiencias vinculadas con procesos de formación o autoformación, como concluir una maestría o asumir otros roles como ser tutor de grupo o capacitar a pares docentes.

Estas experiencias les llevó a ejercer la labor de forma más organizada, modificar ciertos comportamientos y adquirir una sensación de “comprender la docencia”. Lo anterior se relaciona con la etapa de estabilidad descrita por Huberman, en la que el docente amplía su repertorio de estrategias, consolida su decisión de permanecer en la profesión e inicia la construcción de su identidad docente.

Una vez que el docente se siente más seguro en su labor, comienza una etapa de experimentación en la que busca incorporar nuevas estrategias. En esta fase los *Journey Plots* registran experiencias positivas relacionadas con cambios en las prácticas, cambios de institución, procesos de formación y el ejercicio de otros roles.

Los cambios en la práctica están vinculados nuevamente con el dominio y modificación de estrategias, así como la incorporación de herramientas digitales. Estos cambios fueron provocados por la experiencia acumulada, es decir, el paso del tiempo, o por el cambio de institución que implicó adaptarse a nuevas políticas y formas de trabajo. También destaca que muchos docentes decidieron ingresar a estudios posgrado para fortalecer su labor, mientras que otros asumieron nuevos roles dentro del sistema educativo, como la participación en las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS).

En resumen, se encontró que en esta etapa de experimentación los docentes muestran mayor seguridad en su rol, lo que les permite realizar cambios en su práctica y experimentar con nuevas estrategias y herramientas. Estas se adquieren a través de la práctica docente, el cambio de institución o procesos formales de formación.

La principal discrepancia con la teoría de Huberman (1989a; 1989b) se relaciona con las crisis. Mientras que el autor las describe como momentos de balance en las que el docente se cuestiona su permanencia en la profesión, en ninguno de los Journey Plots se identificaron eventos de esta naturaleza. Las crisis vividas por los docentes fueron detonadas por dos tipos de eventos: unos relacionados con factores contextuales y otros con el manejo de grupo.

Las crisis vinculadas con los alumnos se relacionan con cuestionamientos por parte del grupo, malos resultados en evaluaciones aplicadas por el docente, casos de indisciplina, falta de conocimientos previos, barreras de aprendizaje o incidentes particulares con un alumno o con los padres de familia.

Otros eventos catalogados como crisis a nivel macro fueron la implementación de reformas educativas o la abrupta transición a clases en línea debido a la pandemia, que generó sentimientos de soledad por la distancia con los alumnos y colegas, así como angustia por el desconocimiento de herramientas digitales.

A nivel meso (institucional), se reportaron crisis relacionadas con las condiciones laborales, como la sobrecarga de trabajo, la escasez de recursos en el aula o fricciones con los superiores.

Un elemento que cabe destacar es que, después de una crisis (siempre son catalogada por los docentes como evento negativo) suele presentarse un evento positivo que los conduce nuevamente a una etapa de experimentación o serenidad.

Huberman (1989a; 1989b) describe la fase de serenidad como una etapa caracterizada por la pérdida de entusiasmo y energía, pero también por el crecimiento de sentimientos de confianza en uno mismo y aceptación. En las narraciones de los profesores se detectan claramente los sentimientos de confianza, aunque no se observa la pérdida de energía ni de entusiasmo.

Las experiencias que los docentes describen en la etapa de serenidad están relacionadas con cambios en la práctica, vinculados al desarrollo de habilidades y conocimientos propios de la profesión, lo que Kelchermans (2013) cataloga como *subjective educational theory*. En específico, se mencionan conocimientos relacionados con la evaluación del aprendizaje y el manejo de TICCAD. También se destaca la vuelta a la presencialidad después de la pandemia, el ejercicio de otros roles —como la participación en instancias como el INEE y el CENEVAL—, así como procesos de formación o autoformación, tales como ingresar a un doctorado, leer un libro o participar en un retiro espiritual. Estas experiencias se asocian con sentimientos de “motivación” y “satisfacción por lo logrado”.

La última de las etapas propuestas por Huberman (1989a; 1989b) es el desenganche, que se refiere al ciclo de vida natural que conduce al retiro profesional. En los *Journey Plots* no se reporta ningún evento relacionado con esta etapa, ya que muchos docentes expresan que no están listos para dejar la profesión; por el contrario, se encuentran motivados a continuar con su labor.

En síntesis, los *Journey Plots* dan testimonio del ciclo de vida profesional de los participantes, permitiendo reconocer gráficamente eventos significativos que reflejan las diversas etapas, experiencias y sentimientos que viven los docentes a

lo largo de sus carreras. Se destaca la importancia de la etapa inicial por la cantidad de eventos reportados y por la coexistencia de sentimientos de orgullo y emoción con los retos y dudas, tal y como lo plantea Huberman.

Este instrumento también evidencia que los docentes adaptan sus prácticas de manera constante, como respuesta a una amplia variedad de eventos y experiencias. Entre las experiencias consideradas positivas por los participantes sobresalen los procesos de formación —tanto formales como de autoformación— y el ejercicio de otros roles dentro y fuera de la institución. Estas vivencias generan sentimientos de confianza, motivación y satisfacción.

Asimismo, se destacan los cambios en las prácticas derivadas del desarrollo de habilidades y conocimientos propios de la profesión. Estos eventos se observan particularmente en las etapas de estabilidad, experimentación y serenidad, lo cual es congruente con la teoría de Huberman (1989a; 1989b), ya que es en estas fases cuando el docente se siente con la capacidad y necesidad de ampliar y fortalecer su repertorio de estrategias.

Cabe resaltar el papel que juegan las crisis en el ciclo de vida docente. No se trata de crisis relacionadas con la permanencia en la profesión, como lo estipula Huberman, sino de eventos que “sacuden” al profesor y lo llevan necesariamente a modificar algunas prácticas. Es interesante observar la resiliencia de los participantes ante estas crisis, ya que siempre derivan en etapas de serenidad y experimentación que les permiten superarlas.

Por otro lado, este análisis revela que las crisis generan aprendizajes y transformaciones en la práctica. Estas crisis están principalmente relacionadas con el manejo de grupo, la implementación de reformas educativas o políticas institucionales, y eventos de alcance global como la pandemia.

En este sentido, las experiencias recogidas en los *Journey Plots* evidencian la influencia de la institución en la generación de cambios en la práctica docente, ya sea por el cambio de organización —que implica adaptarse nuevas dinámicas—, por la implementación de nuevas políticas, o por las relaciones con pares y superiores que forman parte de la cultura institucional.

Desde una perspectiva temporal, también se observa que las distintas etapas o momentos que vive el docente le permiten desarrollarse profesionalmente. A medida que avanza en su carrera, adquiere nuevos aprendizajes que se traducen en cambios en la práctica, y que a su vez generan nuevos sentimientos y motivaciones, contribuyendo a la construcción y reconstrucción de su identidad profesional.

En resumen, el análisis de los *Journey Plots* permitió caracterizar, de manera gráfica y accesible, algunas experiencias que forman parte de los procesos que experimenta el docente en su práctica docente y que contribuyen a la construcción de su identidad.

IX. Resultados

Como se mencionó en el apartado metodológico, una vez que codificados, analizados e interpretados los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a ambas cohortes, se implementó un proceso de triangulación metodológica como parte de la estrategia de análisis. Esto con la finalidad de integrar los resultados de la investigación y garantizar una mayor confiabilidad al incorporar diversas fuentes de información.

Este proceso de triangulación permitió comparar las categorías resultantes de cada instrumento y encontrar complementariedad en los datos, lo que facilitó generar interpretaciones más profundas y comprensivas sobre el fenómeno estudiado. Dichas interpretaciones se integraron en forma de corolarios, con el propósito de articular las categorías y generar explicaciones que respondan a las preguntas de investigación.

Un corolario se define, según la Real Academia de la Lengua Española, como una “proposición que no necesita prueba particular y se deduce con facilidad de lo demostrado previamente” (RAE, s/f, definición 1). En otras palabras, los corolarios resultantes se construyen a partir hallazgos descritos en el análisis y se articulan en función de las preguntas y objetivos de la investigación. El proceso de triangulación llevó a la definición de cuatro corolarios principales que resumen los resultados de la investigación:

- 1) La identidad de los docentes se conforma por **contenidos** y se construye y reconstruye a través de **procesos identitarios**. Estos contenidos y procesos pueden clasificarse en internos y externos.
- 2) La **experiencia docente** genera un vínculo entre la **práctica**, la **identidad** y el **desarrollo profesional docente**.
- 3) Las **experiencias significativas** se caracterizan por ser detonadas por **cambios en el contexto**, implican **procesos relacionales** y promueven **procesos individuales** que modifican los **contenidos de la identidad** y provocan **cambios en la práctica**.
- 4) El **desarrollo profesional docente** ocurre cuando una **experiencia significativa** promueve **procesos individuales** que modifican los **contenidos**

de la ID y generan un **cambio en la práctica** que conduce a un crecimiento o evolución.

4.1) El se da al superar una **crisis** provocadas por eventos contextuales, que conducen a etapas de **estabilidad** donde el docente modifica sus **conocimientos** como parte de los contenidos identitarios, o a una etapa de **serenidad** que impacta en sus **motivaciones**.

4.2) El DPD también se observa en la etapa de **experimentación**, generalmente provocada por iniciativa del docente, que modifica sus **conocimientos** como parte de los contenidos de la ID.

A continuación, se desarrollan estos corolarios, con el propósito de profundizar en los resultados de esta investigación:

En primer lugar, conviene retomar la relevancia de la identidad docente como una guía personal que el profesorado construye y reconstruye para orientar su práctica, dar significado a sus experiencias y tomar decisiones (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; Day et al., 2006; Kelchtermans, 2013; Tardif, 2016). A partir de lo anterior, se exploraron con mayor profundidad los contenidos y procesos que configuran la identidad de los participantes, con el fin de comprender cómo esta se transforma en las experiencias de desarrollo profesional docente:

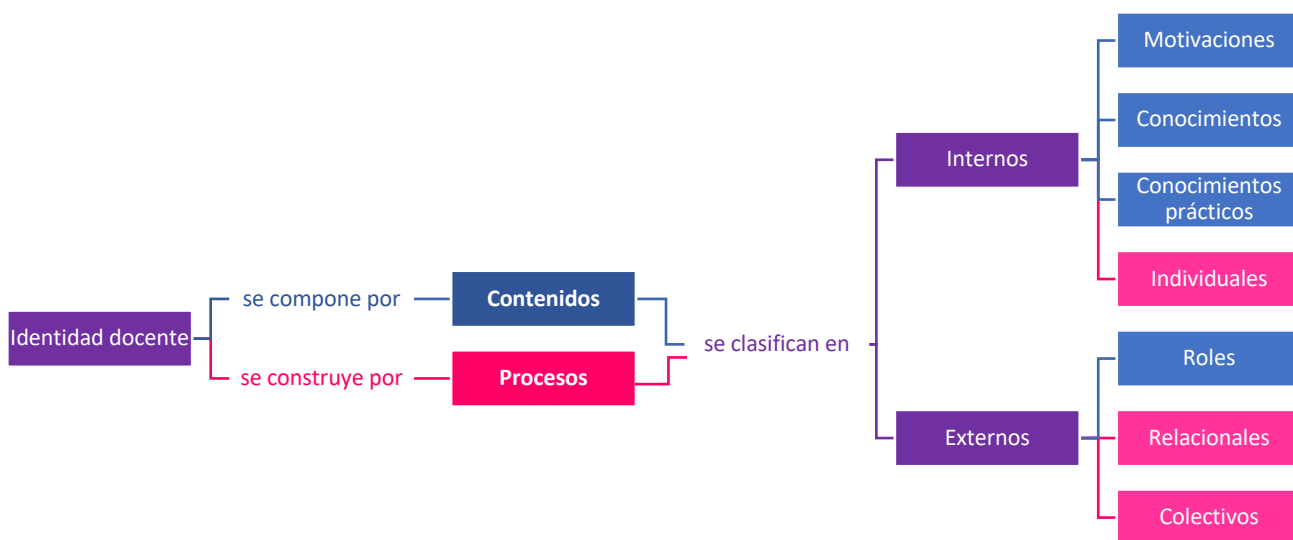
Corolario 1: La identidad de los docentes se conforma por **contenidos** y se construye y reconstruye a través de **procesos identitarios**. Estos contenidos y procesos pueden clasificarse en internos y externos, como se muestra en la figura 29:

Los contenidos **externos** se refieren a las **relaciones y acontecimientos** que se ocurren en el contexto. En este nivel, se identificaron como contenidos de la identidad los **roles**, y como **procesos identitarios, los relacionales y colectivos**.

Desde el Interaccionismo Simbólico y la Teoría de la Identidad se establece la relación entre sociedad, identidad y comportamiento. El comportamiento se define como la elección de roles relevantes para un grupo de referencia (Serpe y Stryker, 2011; Stryker y Burke, 2000). Asimismo, se reconoce que la identidad se

construye en un contexto específico y a partir de las relaciones con otros (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et al., 2006; García y Gallego-Domínguez, 2018; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008).

Figura 29: Configuración de la ID



Fuente: Elaboración propia

En sus narraciones, los participantes destacan como roles identitarios: (1) Aprendiz, entendido como una persona en constante formación. (2) Acompañante y guía en la adquisición de conocimientos y habilidades. (3) Ejemplo, a través del propio desempeño y actuar. Estos roles, asumidos como propios, surgen del compromiso y relevancia que tienen en sus grupos de referencia. Además, están directamente relacionados con las motivaciones que los impulsan a ejercer la docencia, como se muestra en la Tabla 30:

Tabla 30: Relación entre motivaciones y roles (contenidos de la ID)

Motivaciones	Roles
Desarrollo del alumno	Acompañantes/guías
Desarrollo e impacto en la sociedad	Ser ejemplo
Transmitir/Cultivar conocimiento y la cultura	Aprendices

Fuente: Elaboración propia

En otras palabras, los roles externos que los docentes integran a su identidad sirven cumplir con las motivaciones intrínsecas que orientan su práctica. En cuanto a los procesos identitarios externo destacan: los procesos relacionales, que implican el reconocimiento del otro (Schwartz et al., 2011). Las relaciones con los alumnos son las más significativas, seguidas por las relaciones colegas.

El último elemento externo que configura la identidad son los cambios que ocurren en el contexto, los cuales se identificaron como procesos colectivos de acuerdo con Schwartz et al. (2011), y que se ya se ha establecido que se manifiestan en tres niveles: macro, meso y micro.

En segundo lugar, se encontraron contenidos **internos** relacionados con la forma en que **la persona da sentido a estos acontecimientos y relaciones**. En este nivel, se identificaron como contenidos de la identidad las **motivaciones**, los **conocimientos** y los **conocimientos prácticos**; y como **procesos identitarios, los individuales** de aprendizaje y reflexión.

Dentro de las motivaciones destaca el ser testigos del desarrollo de sus estudiantes, así como las implicaciones que tiene su práctica docente para el progreso de la sociedad en general y su papel como agentes que transmiten conocimiento y cultivan la cultura. Estas motivaciones otorgan sentido y se convierten en el motor de la práctica. Por su parte, los conocimientos y los saberes prácticos constituyen los instrumentos que permiten cristalizar los fines de la labor docente, como lo ilustra la siguiente cita:

“Sé o necesito saber más sobre temas de estrategias de enseñanza-aprendizaje con base a las necesidades de mis estudiantes, trabajar sobre el manejo de grupo, aplicar y utilizar la tecnología para enseñar la materia,

aprender nuevas formas de explicar mi materia o contenidos, lograr una comunicación asertiva, aplicar los conocimientos sobre didáctica, evaluación y la psicología de los adolescentes y desarrollar diversas formas de tratar a los demás” (Docente primera cohorte, mujer, 35 años, 1 año de experiencia en NMS).

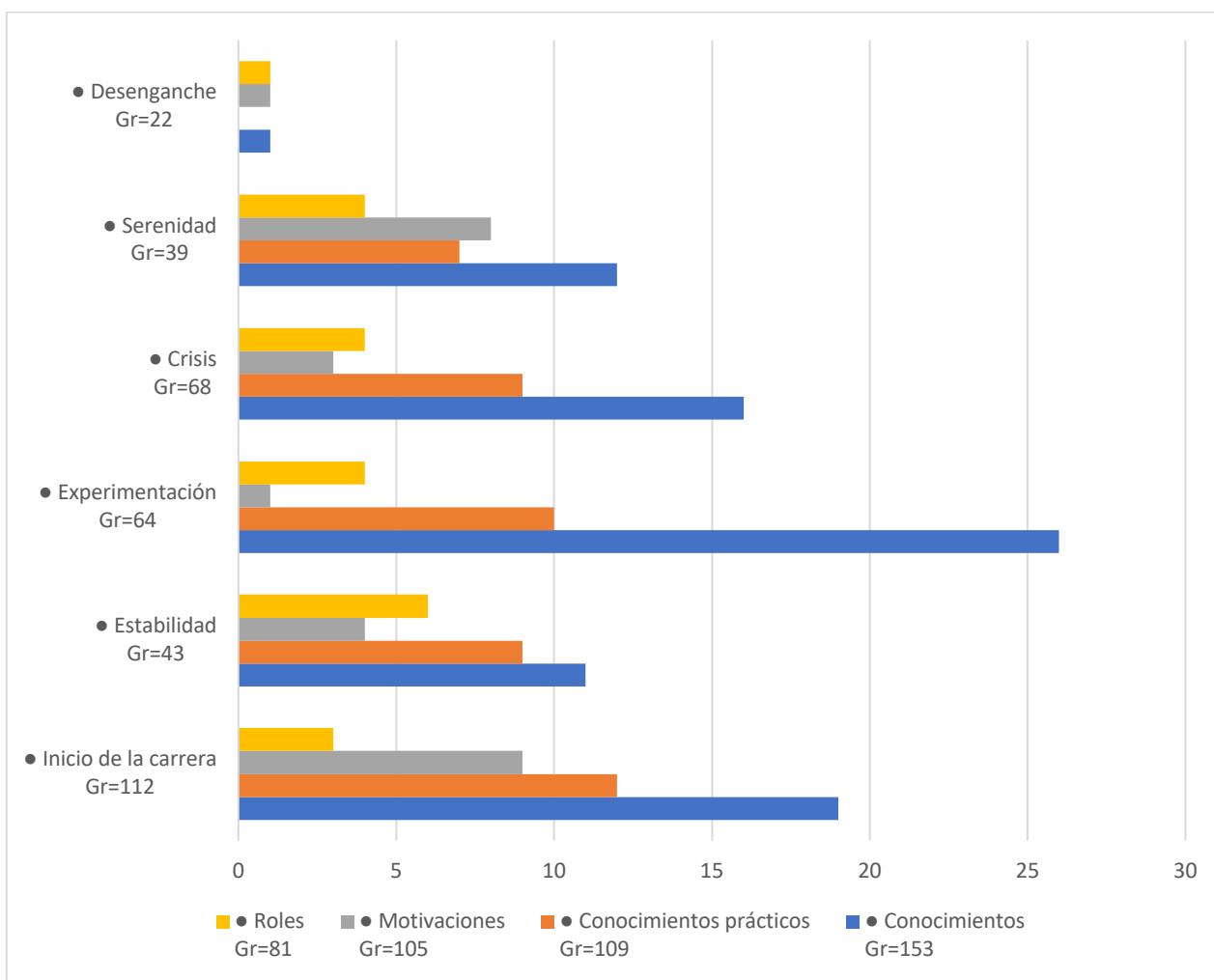
Estos contenidos se ven modificados por procesos identitarios de aprendizaje y reflexión que llevan a generar cambios en la práctica.

“Fue un reto volver a aceptar instrucciones diferentes, evaluaciones diferentes, opiniones del trabajo hecho en clase, y descubrí que no era un dinosaurio como pensaba, que sí podía volver a reiniciarme y trabajar con reglas distintas; era posible” (Docente primera cohorte, mujer, 44 años, 10 años de experiencia en NMS).

Cabe destacar que los contenidos de la identidad que más cambian a lo largo de la práctica docente son los conocimientos y saberes prácticos, seguidos de las motivaciones y, finalmente los roles, como se muestra en la figura 30.

Reconocer y clasificar los contenidos y procesos que configuran la identidad de los participantes permitió comprender cómo se conforma la identidad de los docentes y qué tipo de procesos modifican dichos contenidos, contribuyendo a la construcción y reconstrucción de la identidad profesional a lo largo de su quehacer. Una vez que se tuvo claridad sobre estos procesos internos, se buscó describir cómo la identidad se relaciona con la práctica y con el desarrollo profesional.

Figura 30: Coocurrencia entre contenidos de la ID y etapas de la carrera



Corolario 2: La **experiencia docente** genera un vínculo entre **la práctica, la identidad y el desarrollo docente**. La experiencia se define como la forma en que el docente interpreta su práctica, es decir, los significados que otorga a los **sucesos o eventos** que vive (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Vergara, 2016). Estos sucesos promueven **procesos identitarios individuales** de aprendizaje y reflexión que impactan en los conocimientos y motivaciones que configuran la **identidad docente**. Los **cambios** en estos contenidos conducen a un **desarrollo profesional** a lo largo de la trayectoria docente. Por ejemplo:

[...] tuve una muy mala experiencia con los alumnos, puesto que tenían cierto poder sobre los docentes al ser de un nivel socioeconómico

bastante alto, en pocas palabras fueron muy duros conmigo en cuanto a actitudes.

Sin embargo, gracias a esto, aprendí a no dejarme vencer por comentarios que alumnos podían hacer sobre mi persona, sobre mi profesión y sobre mi manera de interactuar con la clase.

[...] Con el tiempo pude consolidar mi compromiso con la sociedad y con la docencia, fortaleciendo mis motivaciones, mi mentalidad y estando totalmente convencida que la docencia es parte de mi vocación. En cuando a mi manera de impartir las clases, comencé haciéndolas muy teóricas y sin ningún apoyo de la tecnología, pero aprendí que todos aprendemos de maneras distintas y las generaciones actuales son más visuales y empíricas, por ello realicé más actividades y dinámicas que llevaran el conocimiento teórico a las experiencias diarias (Docente primera cohorte, mujer, 29 años, 1 año de experiencia en NMS).

Lo anterior describe la relación entre práctica, experiencia, identidad y desarrollo docente. La práctica representa el escenario en el que ocurre la acción educativa; es el punto de encuentro entre el docente y los otros actores del fenómeno educativo. En este sentido, es externa al docente y está delimitada por un contexto específico con características determinadas (Fierro y Fortoul, 2018; Lüdke, 2007; Tedesco y Tenti, 2002). En este caso, la narrativa describe un contexto de un nivel socioeconómico alto, en el que los alumnos demuestran ciertas actitudes de crítica hacia la docente.

En la práctica tienen lugar sucesos o eventos producto de la interacción entre las personas. A estos eventos, los docentes les atribuyen significados según el impacto tengan sobre ellos, lo que representa su experiencia (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; Vergara, 2016). En el ejemplo citado, la docente describe una “mala experiencia” en la que los alumnos fueron “muy duros conmigo”.

Lo anterior promueve procesos identitarios individuales directamente relacionados con algunos contenidos de la identidad docente. Por ejemplo, se identifican procesos de reflexión que impactan en las motivaciones,

específicamente cuando la docente señala que aprendió a “no dejarme vencer” y que esto la llevó a consolidar su compromiso y vocación.

Asimismo, se observan procesos de aprendizaje vinculados con los conocimientos de la identidad, particularmente aquellos relacionados con la integración de tecnología en su práctica. Esto la llevó a realizar cambios en su práctica y a un desarrollo profesional: “realicé más actividades y dinámicas que llevaran el conocimiento teórico a las experiencias diarias”.

Así, la experiencia representa este vínculo entre lo externo —la práctica docente— y lo interno — la identidad docente—, al otorgar significado a sus vivencias y convertirse en la forma en que el docente desempeña, asume e interpreta su labor.

Lo anterior, nos lleva a preguntarnos qué tipo de experiencias resultan significativas dentro de la práctica docente y cuáles tienen un impacto en la identidad. A partir del análisis de los datos, se encontró que:

Corolario 3: Las experiencias significativas se caracterizan por ser detonadas **por cambios en el contexto**, implican **procesos relacionales** con otros actores del fenómeno educativo y **promueven procesos individuales** de aprendizaje y reflexión que modifican los contenidos de la identidad y generan **transformaciones en la práctica**, representadas por cambios en las etapas del ciclo de vida docente.

Para ello, como se ha descrito anteriormente, se utilizó como marco de referencia el ciclo de vida docente de Huberman (1989a; 1989b), con el fin de caracterizar la práctica docente en etapas e identificar las experiencias significativas de cada una mediante los *Journey Plots*. En este sentido, una experiencia significativa es, por ejemplo:

“En el año 2020 surge un cambio abrupto, las clases en línea. Nada fácil fue aceptar que trabajaría bajo la modalidad en línea. Sin embargo, pese a mi resistencia, me agradaba ver a mis estudiantes por medio de una pantalla, saber que estamos con vida y con mucho por aprender, traté de verlo como un reto, modifiqué mis estrategias de enseñanza-aprendizaje, traté de generar un ambiente de aula interesante [...] Al inicio fue una

experiencia muy compleja, emocional y profesionalmente, ya que nunca imaginamos un cambio de tal magnitud, así mismo no teníamos experiencia ni conocimiento de plataformas digitales a utilizar, nos informaron de cursos, talleres y nos inscribimos, empezamos a conocer y tratar de familiarizarnos con el mundo digital, aprendiendo día a día. Un contexto muy retador, tratando de innovar en mis clases, tratando de generar clases amenas e interesantes, [...].

En relación a los estudiantes que no tenían internet, el trabajo realizado fue por medio de la elaboración de manuales académicos, seguimiento de clase por medio de llamadas, mensajes. Tratando de brindar una atención oportuna en la medida de lo posible. [...]

Actualmente las clases son presenciales, con grupos numerosos en su mayoría. Continúo ocupando algunas herramientas de la modalidad en línea, preparándome profesionalmente por medio de cursos, talleres, congresos. Mis emociones son muy gratificantes al estar trabajando con ellos, a la par es una responsabilidad con sus padres o tutores por la confianza depositada en nosotros como maestros (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

Esta cita evidencia las características de las experiencias que los docentes describen como significativas. En primer lugar, fue detonada por un cambio en el contexto: la implementación de las clases en línea debido a la pandemia por COVID-19. Asimismo, se observan procesos relacionales, en este caso con los alumnos, cuando la docente expresa que le “agradaba ver a mis estudiantes por medio de una pantalla”.

Por otro lado, se identifican procesos identitarios individuales vinculados con las motivaciones y los conocimientos como contenidos de la identidad. Los procesos de aprendizaje y los conocimientos se evidencian cuando la docente relata que tomó cursos y talleres, y que aprendió a familiarizarse con “el mundo digital”. Asimismo, buscó alternativas como los “manuales académicos” para atender a los alumnos que no tenían acceso a internet.

De igual forma, se identifican procesos reflexivos y motivacionales cuando expresa que, pese a su resistencia, “me agradaba ver a mis estudiantes”, y cuando reafirma su compromiso y responsabilidad al continuar preparándose, en virtud de la confianza depositada en ella.

La suma de estos factores la condujo a realizar cambios en su práctica particularmente en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, y a transitar de una etapa de crisis, como fue la pandemia, a una etapa de serenidad al regresar a las clases presenciales, en las que todavía emplea algunas de las estrategias y herramientas adquiridas anteriormente.

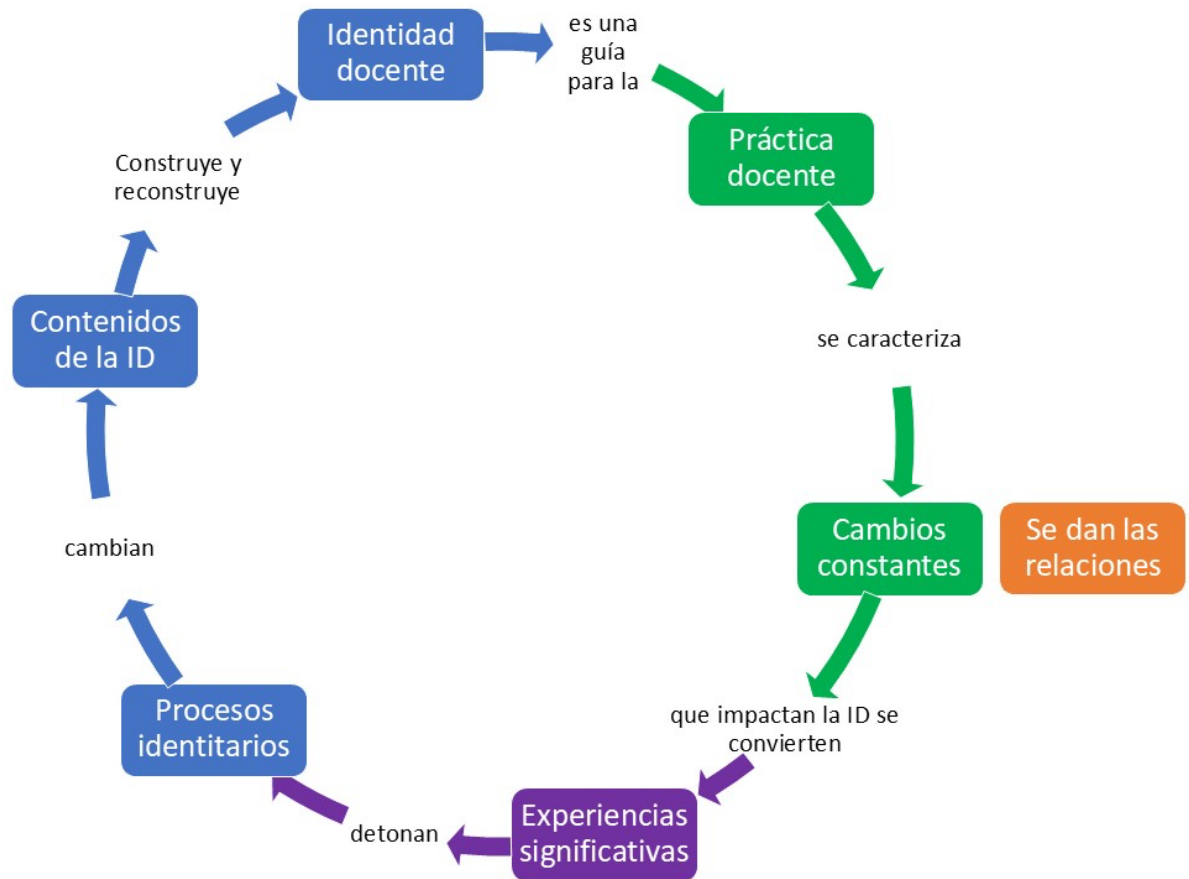
En este sentido, se identificaron tres tipos de eventos que detonan experiencias significativas y que están directamente relacionados con los procesos colectivos previamente descritos. Estos eventos se clasificaron en tres niveles: macro, micro y meso, como se explicó en el análisis de los datos.

Como se ha demostrado hasta ahora, existe una interrelación entre práctica, experiencia e identidad docente (figura 31). La práctica es externa al docente, está delimitada por las particularidades del contexto, en ella se dan relaciones con otros actores del fenómeno educativo y se caracteriza por cambios constantes.

Cuando estos cambios impactan en la identidad docente, se convierten en experiencias significativas que detonan procesos identitarios, los cuales modifican los contenidos de la identidad. Esto provoca que la identidad de los docentes esté en constante construcción y reconstrucción, lo que a su vez transforma la práctica docente.

Es en este ciclo donde se produce el desarrollo profesional docente, entendido como un proceso de aprendizaje individual y continuo que se despliega a lo largo del tiempo y que está estrechamente vinculado con la práctica y la identidad. Más que una actividad aislada, constituye un trayecto formativo que exige reflexión sobre la práctica y ofrece oportunidades ilimitadas para mejorar el quehacer profesional. Asimismo, busca empoderar a los docentes mediante la generación de conocimiento, fortaleciendo su capacidad tanto para transformar su enseñanza como su identidad profesional.

Figura 31: Relación entre Identidad, Práctica y Experiencia Docente

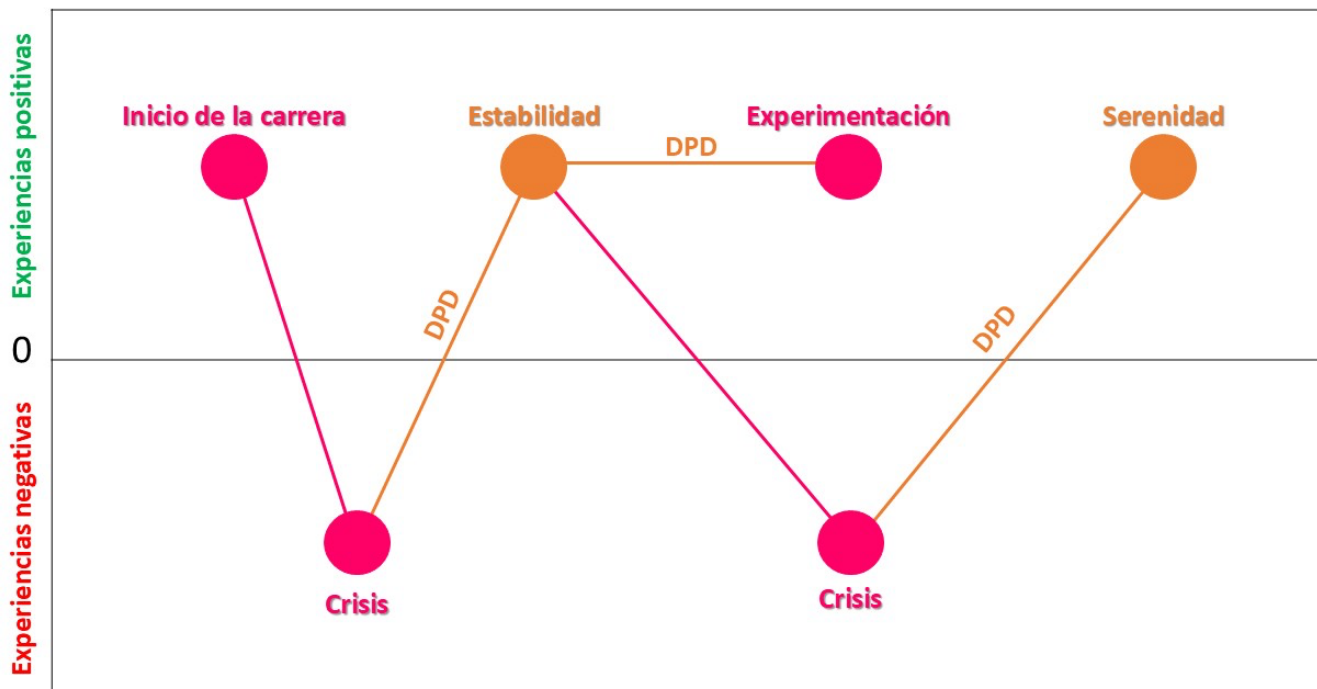


Fuente: Elaboración propia

Corolario 4: El **desarrollo profesional docente** ocurre cuando una **experiencia significativa** promueve **procesos individuales** que modifican los **contenidos de la ID** y generan un **cambio en la práctica**, lo cual conduce a un crecimiento o evolución.

Las experiencias de crecimiento o evolución se explicaron a partir de la caracterización de vivencias reportadas en los *Journey Plots*, y se comprendieron, gracias a los relatos, como estas momentos que llevan a los docentes a transitar por las etapas del ciclo de vida descrito por Huberman (1989a; 1989b). Esta trayectoria se representa en la figura 32:

Figura 32: DPD en las etapas del ciclo de vida docente



Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior, se identificaron dos momentos en la trayectoria docente que propiciaron el crecimiento o evolución: El primero ocurre al superar una **crisis**, provocada por eventos contextuales, que conduce a etapas de **estabilidad** en las que el docente modifica sus **conocimientos** como contenidos de la identidad (Corolario 4.1). Esto se evidencia en la siguiente cita:

“Dos reformas trajeron cambios importantes en la forma en cómo entendía mi trabajo como docente fueron la Reforma Integral de la Educación MS de 2008, en esta porque como para mí lo más importante venía siendo la participación oral y discusiones en grupo, ahora se me exigía que hubiera una evidencia de lo aprendido, pero no podía ser un video de la clase sino ensayos, proyectos, exposiciones y otras maneras, y que no sólo debían evidenciar los conocimientos y habilidades trabajados en las clases, sino además evaluar las actitudes de los estudiantes y las mías que debían ser orientadas a desarrollar las competencias que establecía la reforma, mi primera sensación fue la de tener una camisa de fuerza, pero aprendí a ajustarme a las exigencias propias de las políticas.

Aprendí que en la educación por competencias se busca el desarrollo de lo que se llama habilidades blandas como capacidad de cooperación, trabajo colaborativo, de empatía, comunicación y diálogo con miras a evitar o reducir al mínimo los conflictos en la escuela y el aula, al tiempo que se flexibilizan los tiempos y espacios para el trabajo escolar y se incrementa la producción de evidencias de aprendizaje” (Docente primera cohorte, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

Esta cita evidencia cómo un evento contextual a nivel macro —la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008—provocó una crisis en la trayectoria del docente. Esta situación detonó procesos identitarios de aprendizaje que lo llevaron a modificar los conocimientos y conocimientos prácticos que conforman su identidad. Desarrolló aprendizajes relacionados con nuevas estrategias didácticas y enfoques, lo que eventualmente transformó su práctica y lo condujo a una etapa de estabilidad en la que se sentía más cómodo implementando dichas estrategias.

Asimismo, las **crisis** pueden llevar a etapas de **serenidad** en las que, en lugar de modificarse los conocimientos y saberes prácticos, se modifican las **motivaciones** como contenidos de la identidad docente (Corolario 4.1). Por ejemplo:

“En una clase común, una alumna comentó con ira que un filósofo era un payaso que nada más se está enrollando en la búsqueda de sentido. Su manera de expresarse y el contexto en que lo hizo, me descolocó. Me pude contener en el momento, recanalizar su comentario y seguir la clase, pero al salir lloré de frustración. Me desmotivó gravemente y reconsideré mi trabajo docente y continuar impartiendo la asignatura. [...] fue un momento que me generó mucho cuestionamiento personal: ¿por qué me dolió tanto?” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

La reflexión sobre el evento la llevó a resignificarlo: “Ahora entiendo que lo suyo fue un impulso de rechazo al pensamiento crítico, de no querer esforzarse y buscar salidas fáciles a retos académicos.” (Docente primera cohorte, mujer, 58

años, 25 años de experiencia en NMS). Esta reflexión, aunada a experiencias de autoformación, la llevó a una etapa de serenidad en la que pudo renovar su vocación y continuar comprometida con la labor docente:

“Hoy me encuentro en el aula comprometida por una profunda experiencia espiritual fruto de una lectura del Evangelio, una meditación y una dirección espiritual. En esos encuentros renové de cara a Dios mi vocación docente: un llamado a llevar a Dios a mis alumnas y seguir haciéndolo mientras Él me lo pida” (Docente primera cohorte, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

En segundo lugar, también se encontró que el desarrollo profesional se da cuando el docente transita hacia una etapa de **experimentación**, generalmente provocada por iniciativa propia, que modifica los **conocimientos** como contenidos de la identidad (Corolario 4.2):

“En el año 2016 ingrese a trabajar en una preparatoria de una ciudad, contexto muy diferente al anterior, con grupos numerosos de 35-40 estudiantes, con mejor infraestructura y con equipo, como el proyector, por lo cual implemente otras estrategias en mi práctica docente. Al tener grupos numerosos fue posible realizar diversas actividades, en su mayoría exitosas. Mis emociones a flor de piel. Realizamos proyectos académicos colaborativos. Generando aprendizajes significativos y excelentes ambientes de aula, considerando que los adolescentes de ciudad son muy diferentes conductualmente que los adolescentes de una población indígena” (Docente segunda cohorte, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

Nuevamente se observa cómo una experiencia significativa de nivel meso, un cambio en las condiciones de trabajo reflejado en el tamaño de los grupos, promueve procesos de aprendizaje que modifican los conocimientos de la identidad docente. En este caso, conocimientos relacionados con el manejo de grupo, que llevaron a la docente a una etapa de experimentación en la que transformó sus estrategias, incorporando actividades colaborativas dentro del aula.

En conclusión, a partir de los datos recabados en el estudio y del proceso de análisis y triangulación, se encontró que la identidad docente en NMS se construye y reconstruye mediante procesos identitarios individuales, relacionales y colectivos. En este entramado, los procesos de aprendizaje y reflexión constituyen la base del desarrollo profesional docente.

Adicionalmente, el estudio señala que las experiencias significativas se caracterizan por ser detonadas por cambios en el contexto, lo que implica una interacción dinámica entre el entorno y el individuo. Los eventos que generan estas experiencias se pueden clasificar en tres niveles: macro, meso y micro. Cada uno de ellos actúa como disparador de procesos identitarios que transforman la práctica docente.

La relación entre práctica, experiencia e identidad docente se torna esencial para comprender el desarrollo profesional. La manera en que cada docente vive interpreta y reflexiona sobre su práctica diaria se convierte en el elemento central que vincula sus acciones cotidianas con la transformación de su identidad profesional. En otras palabras, no es solo lo que hacen en el aula, sino el significado que atribuyen a esas experiencias lo que impulsa su crecimiento y evolución como profesionales. Este vínculo permite que los procesos individuales de aprendizaje y reflexión se traduzcan en cambios significativos que repercuten en la práctica.

Los hallazgos evidencian que las experiencias de desarrollo profesional docente se manifiestan cuando una experiencia significativa transforma contenidos de la identidad, generando cambios en la práctica. Estos procesos impulsan la consolidación de la identidad mediante la integración de nuevos conocimientos y la reconfiguración de las motivaciones, lo cual refuerza la idea de que la experiencia vivida es central en la formación y transformación del docente.

En el marco del ciclo de vida docente, se identificó que el desarrollo profesional se da en tres etapas específicas que están vinculadas con el crecimiento y evolución de los participantes: aquellas que emergen al superar crisis provocadas por eventos contextuales y que conducen a etapas de estabilidad y serenidad, mediante la modificación de los conocimientos y las

motivaciones respectivamente; y aquellas que se derivan de la iniciativa personal del docente, constituye una etapa de experimentación. Ambas vertientes promueven procesos identitarios de aprendizaje y reflexión que inciden directamente en los contenidos de la identidad.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que el desarrollo profesional docente no es un fenómeno aislado, sino parte de un proceso continuo en el que cada experiencia significativa se suma a la trayectoria del docente. La reiteración de situaciones de cambio y reflexión propicia una evolución constante en la construcción de la identidad, facilitando la adaptación y el crecimiento a lo largo de toda la carrera.

Por último, la investigación demuestra que la experiencia desempeña un papel determinante en la configuración de la identidad docente. Estos procesos, marcados por la interacción entre factores contextuales y los significados que se les atribuyen, no solo impulsan la adquisición y consolidación de conocimientos y motivaciones, sino que también favorecen la transformación continua de la práctica educativa, constituyéndose como pilares esenciales del desarrollo profesional docente.

X. Discusión y conclusiones

En el contexto educativo actual, la figura docente enfrenta múltiples retos y tensiones que la sitúan en el centro de los debates sobre la investigación, la política y el futuro de la educación. Su labor no se limita a la transmisión técnica de conocimientos, sino que se le reconoce como agente de cambio, encargado de promover aprendizajes significativos en sus estudiantes y contribuir a la movilidad social, la reducción de desigualdades y la formación de ciudadanía. Esta perspectiva resalta la complejidad de la docencia, que exige articular saberes especializados, habilidades socioemocionales y capacidades para incidir en contextos educativos cada vez más diversos y demandantes.

En México, la política educativa reciente, particularmente desde la Nueva Escuela Mexicana, ha buscado resignificar el papel del profesorado, concibiéndolo como un profesional activo, reflexivo y colaborativo, capaz de generar ambientes inclusivos y pertinentes, vincular saberes con las problemáticas del entorno e integrar la justicia social, la equidad y los derechos humanos en su quehacer cotidiano (Camacho, 2022; MEJOREDU, 2022, 2023; SEP, 2021, 2022). Este giro discursivo intenta corregir visiones previas que responsabilizaban unilateralmente al magisterio por los bajos resultados académicos y que tendían a minimizar su experiencia profesional acumulada.

No obstante, a pesar de estos esfuerzos normativos, persiste una brecha entre la intención de la política pública y la percepción social. La docencia continúa enfrentando estereotipos y una escasa visibilidad de la complejidad de su tarea, lo que limita su revalorización y reconocimiento social. En este terreno se inserta un debate más amplio sobre las distintas concepciones de la docencia y si se reconoce como vocación, profesión o trabajo (Calvo, 2007; Dussel, 2007; MEJOREDU, 2023; Tardif, 2016 y Tedesco y Tenti, 2002).

La docencia como vocación se percibe como una cualidad innata y una misión de servicio desinteresado hacia los demás. Si bien esta visión enaltece la dimensión ética y de servicio, también corre el riesgo de perpetuar la idea de que la labor docente es una actividad casi altruista, desvinculada de derechos laborales, salario digno, prestigio o reconocimiento social. En cambio, la

perspectiva de la docencia como profesión implica el dominio de conocimientos especializados, autonomía en el ejercicio de la actividad, la obtención de prestigio y reconocimiento social, al tiempo que la sitúa en un campo disciplinar específico. Por su parte, entenderla como trabajo implica reconocerla como una actividad asalariada en un marco organizativo e institucional, que se desarrolla en contextos específicos y en interacción con múltiples actores: estudiantes, pares, superiores, entre otros.

En la realidad cotidiana, estas concepciones coexisten y se superponen, generando tensiones que afectan el estatus de los docentes, las condiciones laborales y la valoración social de la profesión. Comprender esta coexistencia es clave para abordar las problemáticas de la docencia en general y su desarrollo profesional en particular, pues obliga a considerar no solo las expectativas y demandas sociales, sino también el sentido que los propios docentes atribuyen a su labor y la forma en que el contexto social, político y económico moldea su práctica.

A partir de lo anterior, esta investigación se propuso abordar la problemática relacionada con la formación continua y el desarrollo profesional docente. La formación continua adquiere un carácter estratégico en un mundo marcado por la globalización, la interconexión tecnológica y la aceleración de los cambios sociales y culturales. No se trata únicamente de actualizar contenidos o métodos, sino de dotar a los docentes de competencias que les permitan formar a nuevas generaciones en contextos caracterizados por la incertidumbre, la diversidad y la complejidad.

Esta exigencia es particularmente relevante en la Educación Media Superior que se caracteriza por la heterogeneidad de subsistemas, la amplitud de áreas disciplinares y la diversidad de trayectorias formativas. A esto se suma que la mayoría de los profesores de este nivel educativo proviene de campos disciplinares distintos a la Pedagogía, por lo que la formación pedagógica inicial suele ocurrir, en gran medida, en la práctica y a lo largo de la carrera profesional (Camacho, 2022; MEJOREDU, 2022; 2023; SEP, 2021; 2022). Esta condición genera una dependencia de los programas de desarrollo profesional docente, que

suelen centrarse en la transmisión de contenidos técnicos sin atender la dimensión personal, emocional y contextual de los docentes, lo que limita su capacidad de respuesta ante la complejidad de la tarea educativa.

Además, persisten problemáticas recurrentes en torno a la formación continua y el desarrollo profesional, como la tendencia reduccionista y descontextualizada de las actividades formativas, enfoques predominantemente técnicos e instrumentales alejados de las realidades del profesorado, y un bajo nivel de transferencia a la práctica. Lo aprendido rara vez dialoga con las creencias del docente y sus contextos cotidianos, lo que dificulta la generación de cambios sostenibles en el aula. A ello se suma una falta de claridad conceptual sobre qué se entiende por desarrollo profesional (Elías Hernández y Ortiz, 2019; Mangione y Kopp, 2025 y Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, esta investigación planteó el desarrollo profesional docente como una alternativa frente a otros conceptos o prácticas vinculados con la capacitación o la formación continua. Desde la literatura, el DPD se entiende como un proceso individual de aprendizaje, continuo y permanente, orientado a la mejora de la práctica docente. Este proceso busca la transformación gradual de las creencias y motivaciones del profesorado impulsando su autonomía y agencia sobre la práctica (Elías Hernández y Ortiz, 2019; Mangione y Kopp, 2025; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017 y Vaillant y Marcelo, 2016). En otras palabras, el desarrollo profesional implica procesos de aprendizaje sostenidos a lo largo de la trayectoria, anclados en la práctica y mediados por la reflexión sobre experiencias significativas. Estos procesos impactan directamente en las creencias, motivaciones e identidad profesional, favoreciendo cambios duraderos en la práctica y promoviendo la autonomía docente.

Entre los hallazgos conceptuales más relevantes se destaca el carácter continuo del DPD, evidenciado en experiencias de aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria, gracias a las distintas etapas del ciclo de vida profesional de Huberman (1989a; 1989b) y a los *Journey Plots*. Así mismo, se enfatiza la centralidad de la reflexión sobre la propia experiencia como detonante de aprendizajes e impulsor de transformaciones en la identidad docente. A partir del

análisis de narrativas, se identificó que el DPD ocurre cuando una experiencia significativa transforma contenidos de la identidad docente, mediante procesos identitarios de aprendizaje o reflexión, lo que genera cambios en la práctica e impulsa un crecimiento o evolución profesional.

Esto resulta relevante para el NMS dado que la formación pedagógica se adquiere principalmente en el ejercicio de la profesión. Reconocer que el DPD se produce en la práctica y se logra a partir de la reflexión auténtica sobre experiencias vividas permite orientar de forma más pertinente las estrategias de acompañamiento y diseñar políticas que respeten la autonomía y el contexto de cada docente, potenciando así su capacidad para responder a los retos de un entorno educativo cambiante.

En este sentido, también cabe destacar la relevancia de la identidad docente en los procesos de desarrollo profesional, ya que, como se identificó en las narrativas, dicho desarrollo ocurre porque impacta directamente en las creencias, motivaciones y conocimientos que configuran la identidad del profesorado. Los datos de la investigación confirman lo que señala la teoría respecto a la identidad docente, que la define como un concepto en constante transformación, configurado por diversos contenidos (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; 2004; Cantón y Tardif, 2016; Day et. al, 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008 y Tejeda, 2018).

Gracias al análisis detallado de las narrativas y de los dispositivos de reflexión diseñados para el taller, fue posible identificar con mayor claridad cuáles son los contenidos que configuran la identidad de los participantes y, sobre todo, cuáles son los procesos identitarios que llevan a su construcción y reconstrucción. Esta comprensión permite no solo mapear cómo se configura la identidad, sino también precisar la relación intrínseca entre ID, práctica y desarrollo profesional. Las narrativas muestran la identidad es una construcción en permanente negociación, moldeada por interacciones con el contexto y procesos reflexivos. Esto permite centrar la mirada en el docente y la relación entre quién es, qué hace y cómo interpreta lo que vive.

Reconocer que la identidad orienta las decisiones, estrategias y prioridades del docente implica que todo proceso de desarrollo profesional que aspire a ser efectivo debe considerar explícitamente la dimensión identitaria.

Por otro lado, comprender los contenidos y procesos que configuran la identidad también enriquece el debate sobre si la docencia es vocación, trabajo o profesión. Los hallazgos muestran que en la identidad docente se articulan estos tres elementos, en proporciones cambiantes según el momento de la carrera, las experiencias significativas y el contexto en que se ejerce. La vocación se refleja en motivaciones profundas que dan sentido a la práctica; la profesión se expresa en el dominio de conocimientos y conocimientos prácticos que se perfeccionan a lo largo del tiempo; y el trabajo se evidencia en la dimensión institucional, laboral y relacional en la que el docente despliega sus roles. Esta comprensión permite matizar el debate, evitando reduccionismos y reconociendo que las tensiones entre vocación, trabajo y profesión se gestionan en la identidad misma, a través de procesos de reflexión y resignificación. Así, se aporta una visión más compleja y realista que ayuda a explicar por qué el desarrollo profesional docente requiere atender no solo a competencias técnicas, sino también a los sentidos y significados que cada profesor atribuye a su labor.

Asimismo, los resultados de la investigación posicionan la experiencia docente como el vínculo esencial entre la práctica, la identidad y el desarrollo profesional. Más allá de concebir la experiencia como una simple acumulación de años de servicio o eventos vividos, las narrativas permiten dar cuenta del significado que los participantes otorgan a los sucesos de su práctica. Estas interpretaciones, al ser reflexionadas y resignificadas, detonan procesos identitarios que conducen al cambio en las prácticas y, por ende, al desarrollo profesional. El análisis narrativo mostró que, si bien las experiencias significativas son detonadas por cambios en el contexto e implican procesos relacionales con otros actores, lo más importante es que cada docente vive experiencias significativas únicas, profundamente situadas en su contexto escolar y social, y les atribuye significados personales que no pueden imponerse ni replicarse de manera uniforme.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño e implementación de políticas y procesos de DPD. Si el desarrollo profesional se genera a partir de la reflexión auténtica sobre experiencias vividas, los programas formativos deben crear condiciones para que los docentes reconozcan, valoren y resignifiquen sus propias experiencias, en lugar de imponerles marcos de reflexión predefinidos o excesivamente colectivos. La centralidad de la experiencia individual en la construcción y reconstrucción de la identidad docente refuerza el carácter personal y contextualizado tanto del DPD como de la ID, y subraya que los cambios sostenibles en la práctica surgen de la apropiación y reinterpretación de lo vivido.

Estos hallazgos no solo permiten hacer precisiones conceptuales sobre los objetos clave de esta investigación, sino también identificar cómo se dan estos procesos en la realidad educativa, para dialogar con la política y proponer mecanismos que contribuyan a su concreción en escenarios educativos diversos, favoreciendo el diseño de estrategias de desarrollo profesional docente.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana y del Marco Curricular Común para el nivel medio superior, se han incorporado conceptos clave como la reflexión, la experiencia situada, el acompañamiento y el reconocimiento de la identidad docente. No obstante, los hallazgos de esta investigación evidencian tensiones entre el discurso y su implementación práctica. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública ha buscado establecer los perfiles profesionales mínimos para los procesos de admisión, promoción y reconocimiento que debe de cumplir el personal docente. Este perfil establece las características, requisitos, cualidades y aptitudes definidas por la normativa de la Nueva Escuela Mexicana para el nivel medio superior y se organiza en cinco dominios (SEP, 2021):

1. Identidad profesional: implica que el docente se asuma como un agente que incide de manera directa en la formación de sus estudiantes y que reconozca las características y necesidades de los alumnos de este nivel educativo.
2. Conocimiento sobre los elementos del currículum: se refiere al dominio de la propuesta formativa de la NEM, que incluye referentes teóricos,

principios, enfoque pedagógico, concepción del estudiante y características del campo disciplinar.

3. Planeación: destaca la relevancia de la planificación como una tarea fundamental de la práctica docente. Esta debe considerar estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las características del contexto y del estudiantado, promoviendo además la transversalidad y el uso de la tecnología.
4. Fortalecimiento de la comunidad: el docente debe participar activamente y trabajar de manera colaborativa para mejorar su práctica, favorecer los resultados académicos de los estudiantes y contribuir a la solución de problemáticas en el centro escolar.
5. Análisis de la práctica: el docente es responsable de examinar su práctica a partir de los resultados de aprendizaje, con el fin de detectar sus necesidades formativas y construir una trayectoria que le permita atenderlas.

El análisis de este perfil revela algunas tensiones con los resultados de esta investigación. En lo relativo al primer dominio, la política establece que el docente debe asumirse como un agente que incide directamente en la formación de sus estudiantes y que reconozca sus características y necesidades. Si bien estos son atributos relevantes de la labor docente, la literatura y los hallazgos de esta tesis confirman que la identidad profesional es un proceso personal y dinámico, compuesto por contenidos específicos que varían entre docentes. Por ello, imponer una identidad colectiva desconoce el carácter profundamente individual y situado de la identidad docente.

Por otro lado, el perfil define de manera anticipada los conocimientos y estrategias que el profesorado debe dominar, especialmente en lo referente al currículo y la planeación. Aunque estos conocimientos son necesarios, esta formulación refleja una concepción vertical del desarrollo profesional, en la que agentes externos determinan qué se debe saber y cómo se debe trabajar, sin considerar el contexto particular ni el momento de la trayectoria profesional.

Respecto al cuarto dominio, el fortalecimiento de la comunidad, el perfil enfatiza la participación activa y el trabajo colaborativo como mecanismos para mejorar la práctica y resolver problemáticas escolares. Sin negar la importancia de lo colectivo, la evidencia empírica muestra que el desarrollo profesional y la construcción de identidad requieren también un trabajo individual profundo. Ignorar esta dimensión en favor de un enfoque exclusivamente comunitario corre el riesgo de invisibilizar la experiencia individual, dificultando la resignificación y el reconocimiento de vivencias que detonan procesos identitarios y transformaciones en la práctica docente.

Finalmente, en relativo al análisis de la práctica, existe una coincidencia: tanto la política pública como esta investigación reconocen la reflexión como un elemento clave para la mejora profesional. Sin embargo, mientras que el perfil la presenta como una capacidad deseable, los resultados de este estudio muestran que la reflexión sobre la experiencia no es automática ni innata. Requiere condiciones habilitantes, andamiajes claros y una formación específica que permitan desarrollar la habilidad de analizar de manera sistemática, profunda y productiva la propia experiencia.

Este último punto se vincula con las estrategias y programas de formación que el gobierno ha impulsado en los últimos años. Aunque dichas estrategias buscan reconocer y valorar al profesorado, y se fundamentan en el aprendizaje situado, la reflexión sobre la práctica y el acompañamiento (COSFAC, 2025 y MEJOREDU, 2022; 2025), también se han identificado tensiones en sus procesos de implementación.

Tanto el Programa de Formación de Docentes en Servicio 2022-2026 de MEJOREDU (2022; 2025) como la Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025-2030 de la COSFAC (2025) representan un avance respecto a los modelos tradicionales de formación continua, al reconocer la relevancia de la experiencia profesional, incorporar la noción de aprendizaje situado y promover la reflexión como elemento central para la mejora. Sin embargo, a la luz de los hallazgos de esta investigación, se identifican áreas de mejora que podrían potenciar el impacto y la pertinencia de estas políticas.

Por un lado, MEJOREDU (2022; 2025) materializa su propuesta a través de intervenciones formativas concebidas como un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas y progresivas que buscan articular la teoría y la práctica. Estas intervenciones parten de una problematización para identificar aspectos de mejora y propósitos formativos, organizados en torno a cinco núcleos de saberes. Su desarrollo se concreta mediante dispositivos formativos como tertulias pedagógicas, grupos de análisis, observación entre pares, narrativas, entre otros. Además, incorporan acompañamiento pedagógico— in situ o a distancia— y un sistema de monitoreo continuo para retroalimentar y ajustar el proceso.

No obstante, en la implementación de estas intervenciones, a través de manuales y cuadernillos¹ (MEJOREDU, 2025), se observa que la problematización sobre la práctica no es realizada por los propios docentes. En su lugar, estos materiales presentan un estado de la cuestión que problematiza el concepto abordado en una determinada intervención formativa. Aunque se retoman testimonios de docentes que forman parte del sistema educativo, la problematización resulta ajena al contexto institucional e individual. Por otro lado, los dispositivos de reflexión se centran en temas o conceptos específicos, más que en la experiencia misma. Es decir, se promueve que los docentes evoquen vivencias relacionadas con el tema base de la intervención, en lugar de reflexionar sobre las experiencias que ellos mismos consideran significativas en su práctica. En síntesis, estos mecanismos de implementación, aunque buscan contextualizar la experiencia y las problemáticas docentes, continúan siendo esfuerzos verticales y homogéneos que pretenden aplicarse de manera uniforme en todo el nivel medio superior.

Si bien estas propuestas hacen referencia a la recuperación de saberes previos y a la reflexión sobre la práctica, sus estructuras continúan privilegiando formatos colectivos y replicables que, en gran medida, responden a marcos definidos por instancias externas al contexto del profesorado. Este enfoque corre el riesgo de diluir el componente individual del desarrollo profesional. La

¹ Para ver un ejemplo de estos cuadernillos de trabajo dar click en este [vínculo](#)

formación, por lo tanto, no puede limitarse a espacios homogéneos, sino que debe ofrecer momentos metodológicamente guiados para la reflexión sobre la identidad y la experiencia individual.

En este sentido, los resultados de esta tesis respaldan la necesidad de que las y los docentes ejerzan agencia en sus procesos de desarrollo profesional, de modo que estos respondan a su identidad profesional, al momento que atraviesan en su trayectoria y a las condiciones específicas de su contexto. Este último elemento resulta especialmente relevante si se considera que el desarrollo profesional no es uniforme a lo largo de la carrera, sino que varía en función de la etapa del ciclo de vida profesional y de la resignificación de experiencias significativas, particulares para cada docente. De este modo, la investigación no solo contribuye al debate académico y a la precisión teórica de conceptos clave, sino que ofrece un modelo de formación en desarrollo profesional docente pertinente, significativo y transformador, capaz de fortalecer la política educativa actual.

XI. Aportes de la investigación

Este apartado presenta las principales contribuciones de la tesis, tanto en el plano conceptual como en el metodológico, orientadas a enriquecer la comprensión del desarrollo profesional docente en el nivel medio superior. Asimismo, se hace énfasis en cómo la investigación dialoga con el debate académico y con las políticas educativas, ofreciendo un marco que vincula teoría y práctica, y proponiendo estrategias concretas para fortalecer los procesos formativos del profesorado.

En primer lugar, al reconocer los contenidos e configurar la identidad docente, la investigación logró vincular los cambios en conocimientos y motivaciones con momentos específicos de la trayectoria profesional y con detonadores contextuales concretos. Esto aporta un referente para diseñar iniciativas formativas más pertinentes y sensibles a las distintas etapas del ciclo profesional de las y los docentes del nivel medio superior.

Desde el enfoque conceptual asumido, se logra diferenciar el DPD de la formación continua o capacitación tradicional. Mientras esta última suele centrarse en la adquisición de conocimientos y la transferencia instrumental de metodologías específicas, el DPD se articula en torno a la reflexión y significación de la práctica. Este análisis hace evidente que el desarrollo profesional es un proceso continuo y personal, que se despliega a lo largo de la trayectoria docente y no puede limitarse a espacios específicos como talleres o cursos, que son los mecanismos predominantes en la política pública.

En esta línea, la investigación confirma la relación entre las experiencias significativas de DPD y la construcción de la identidad docente como un proceso que, si bien puede darse en espacios colectivos, posee un carácter eminentemente personal. Es el resultado de la interacción entre factores contextuales y la interpretación que el docente hace de ellos. La superación de crisis provocadas por cambios en el contexto conduce a etapas de estabilidad o serenidad, en las que se reconfiguran conocimientos o motivaciones de la identidad profesional. De igual manera, la experimentación impulsada por la

iniciativa del propio docente constituye un motor de aprendizaje y renovación pedagógica.

La definición del DPD como un proceso individual y reflexivo que impacta en la identidad, el reconocimiento de los contenidos y procesos que la configuran, y la centralidad de la experiencia como vínculo entre práctica e identidad, ofrecen un marco integral para repensar la formación y el acompañamiento docente. Estas precisiones conceptuales colocan a la persona docente en el centro del análisis, reconociendo que el cambio profesional no se produce únicamente mediante la adquisición de competencias técnicas, sino a través de la resignificación de experiencias y la transformación de los contenidos identitarios.

A partir de lo anterior, y en sintonía con los principios que plantea la política pública actual, la propuesta metodológica desarrollada en esta investigación, concretada en el taller *Caminos Identitarios*, ofrece un ejemplo de cómo llevar al terreno operativo las características clave del desarrollo profesional docente. Su diseño instruccional buscó llenar algunos vacíos detectados en la implementación de los programas vigentes, al generar espacios de reflexión contextualizada sobre experiencias significativas propias y al fomentar la conciencia sobre los contenidos que conforman la identidad individual. La reflexión sobre el diseño e implementación del taller plantea un complemento que contribuye a fortalecer las líneas ya planteadas en la política, mostrando cómo es posible diseñar experiencias de desarrollo profesional que respeten la individualidad de cada docente, reconozcan la centralidad de la experiencia y generen procesos reflexivos profundos y sostenibles. El diseño instruccional del taller promovió espacios de reflexión individual que permitieran a los docentes reconocer, valorar y resignificar tanto su identidad como las experiencias significativas vividas a lo largo de su trayectoria. Este propósito se logró mediante una serie de andamiajes cuidadosamente planificados—como el cuadernillo de trabajo—que guiaba la reflexión paso a paso, y el acompañamiento cercano durante las sesiones, que ofrecía soporte metodológico y contención para favorecer un diálogo auténtico consigo mismos y con sus pares.

Entre los elementos clave se incluyó el reconocimiento de las etapas del ciclo de vida profesional propuestas por Huberman, lo que permitió situar las experiencias narradas en momentos específicos de la trayectoria. También se incorporaron dispositivos narrativos como el *Journey Plot* y los relatos personales, que facilitaron la reconstrucción y análisis de vivencias significativas. Estos recursos no solo ordenaron y contextualizaron las reflexiones, sino que también ofrecieron un marco conceptual para comprender la relación entre práctica, experiencia e identidad docente.

Además, se exploró el valor formativo de los espacios virtuales mediados por las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Se logró generar un entorno que, lejos de ser impersonal, se convirtió en un espacio seguro y centrado en el docente, promoviendo la reflexión sistemática sobre la experiencia individual. El formato virtual permitió romper barreras espaciales y posibilitó la participación de docentes de diversos contextos y estados de la República, enriqueciendo la variedad de perspectivas, experiencias y contextos más o menos representativos del nivel medio superior (NMS).

Aunque el seguimiento y la profundización contextual fueron limitados, el taller generó espacios de socialización e intercambio, en los que varios participantes manifestaron el deseo de “contar con más tiempo para compartir con los colegas”. Este interés confirma que, cuando se parte de la experiencia y la identidad como ejes del desarrollo profesional, la reflexión individual no se contrapone, sino que se complementa con lo colectivo, potenciando aprendizajes compartidos.

En suma, *Caminos Identitarios* se configura como una propuesta formativa que materializa los principios que esta investigación identifica como esenciales del DPD: centralidad de la experiencia, reconocimiento de la identidad como construcción dinámica, contextualización de los procesos formativos y uso de andamiajes metodológicos que faciliten la reflexión profunda. Su implementación demuestra que es posible diseñar procesos de formación docente que, lejos de ser eventos aislados, se conviertan en itinerarios de aprendizaje que promuevan y guíen la reflexión individual, habilitando al docente a reconocer su identidad y

valorar su experiencia para poder tomar decisiones informadas y asumir el protagonismo de su propio desarrollo profesional.

Esta contribución materializa en la práctica e identidad docente una comprensión más profunda y situada de las experiencias significativas de DPD que viven los docentes del nivel medio superior mexicano. A través del análisis de *Journey Plots* y narrativas, fue posible identificar experiencias que encarnan varias de las características atribuidas al DPD, como su carácter continuo, el anclaje en la reflexión y la implicación de las creencias y motivaciones de los docentes. Además, se lograron reconocer matices y condiciones que posibilitan o limitan su desarrollo en contextos reales y situados.

Estas precisiones conceptuales se concretan en la propuesta metodológica y formativa del taller, que permitió crear un espacio de reflexión individual que favoreciera el reconocimiento y la valoración de la propia identidad y de las experiencias significativas vividas. A través de recursos como el cuadernillo de trabajo, el acompañamiento durante las sesiones, el uso de referentes como el ciclo de vida de Huberman y dispositivos narrativos como el *Journey Plot* y los relatos personales.

De este modo, esta investigación sitúa a la experiencia docente como artífice clave de reflexión y cambio. Reconocer y potenciar la experiencia propia del profesorado no solo fortalece su autonomía y capacidad de agencia, sino que amplía las posibilidades de un desarrollo profesional genuino, pertinente y transformador.

La investigación aporta un marco conceptual y empírico para comprender los procesos de desarrollo profesional y construcción de la identidad docente, posicionando a la experiencia como eje articulador entre ambas dimensiones. Se precisó que el DPD es un proceso personal y continuo, que se activa cuando las experiencias significativas transforman contenidos de la identidad profesional, generando cambios en la práctica. La identidad, por su parte, se reafirma como una construcción dinámica, compuesta por motivaciones, roles, conocimientos y prácticas que se configuran y reconfiguran a lo largo de la trayectoria profesional.

La experiencia docente emerge como un elemento decisivo, cuya resignificación impulsa procesos de cambio sostenibles.

En conclusión, la integración de estas aportaciones conceptuales y metodológicas ofrece un doble valor: por un lado, permite identificar vacíos en la implementación de las políticas de formación vigentes, particularmente en lo relativo a la generación de condiciones para una reflexión profunda, individual y situada sobre la experiencia; por otro, proporciona un referente práctico para la concreción de estrategias de DPD, alineadas con los principios que la política ya reconoce, pero llevados a la práctica mediante mecanismos claros, replicables y centrados en el sujeto docente.

XII. Alcances, limitaciones y futuras líneas

En todo proceso investigativo, el reconocimiento de los alcances, las limitaciones y las posibles líneas futuras de estudio constituye un ejercicio fundamental para valorar el aporte de la investigación, identificar sus márgenes y abrir nuevas posibilidades. Los alcances permiten describir hasta dónde fue posible responder a las preguntas de investigación y qué contribuciones concretas se lograron, mientras que las limitaciones visibilizan las condiciones o restricciones que pudieron influir en el desarrollo del estudio. A partir de estas reflexiones, se delinean también futuras líneas de investigación, que buscan profundizar, ampliar o diversificar el conocimiento generado, aportando nuevas perspectivas y estrategias para el campo de estudio.

Los alcances de esta investigación se encuentran estrechamente ligados tanto al enfoque investigativo como al enfoque formativo que guiaron la propuesta metodológica. Desde lo metodológico, se logró recopilar información relevante para responder a las preguntas de investigación, utilizando técnicas congruentes con el paradigma interpretativo y el método biográfico-narrativo. Desde lo formativo, la estrategia diseñada permitió materializar en la práctica las características teóricas del desarrollo profesional docente, particularmente la reflexión individual sobre experiencias significativas para la transformación de la identidad docente y de la práctica.

Entre los alcances más relevantes se encuentra el aporte metodológico y tecnológico derivado de la incorporación de las TICCAD para generar espacios investigativos y formativos en línea. Este formato demostró que es posible crear un entorno reflexivo centrado en los docentes, dándoles voz y permitiendo que concretaran sus reflexiones mediante el diseño de andamiajes adecuados, congruentes y fundamentados. Asimismo, el diseño virtual facilitó la diversidad geográfica y contextual de la muestra, al integrar participantes de distintos contextos e incluso de diferentes estados de la República, ampliando así la riqueza y la heterogeneidad de las experiencias analizadas.

Otro alcance fundamental radicó en la promoción de la reflexión y la valoración de la experiencia docente. A diferencia de materiales formativos que

parten de contenidos preestablecidos, esta propuesta centró el análisis en la experiencia individual de cada docente, logrando que varios participantes reconocieran el valor de su historia profesional y el impacto de lo vivido en su desarrollo. Esta valoración posicionó la experiencia como un artífice clave de reflexión y cambio en la práctica docente. En el plano conceptual, la investigación aportó elementos para comprender la complejidad del DPD y su relación con la identidad docente, evidenciando que esta no es estática, sino que se transforma a lo largo de la trayectoria profesional a través de la interacción con experiencias significativas.

Estos hallazgos respaldan la propuesta de un modelo de DPD que trasciende la lógica de cursos aislados y se orienta hacia un proceso continuo y personal, donde el docente tiene un rol activo en su propio desarrollo.

No obstante, también es necesario reconocer las limitaciones que acompañaron el desarrollo del estudio. En primer lugar, la información recabada sobre el contexto de los participantes fue limitada. Más allá de datos generales demográficos y del tipo de institución (pública o privada), se carece de información que permita profundizar en el análisis contextual particular de cada trayectoria docente. Asimismo, no fue posible dar seguimiento posterior a la implementación del taller para indagar en los efectos a largo plazo de la experiencia formativa sobre la práctica docente, lo que habría permitido valorar la sostenibilidad y el impacto de los procesos reflexivos detonados. Si bien la modalidad virtual favoreció la diversidad de la muestra, también dificultó este seguimiento.

Otra limitación se relaciona con los instrumentos de recolección de datos. Aunque la estrategia narrativa fue central para el enfoque metodológico, se reconoce que la inclusión de entrevistas u otros recursos podría haber ampliado y enriquecido la reflexión sobre las experiencias significativas. En cuanto a los espacios de socialización e intercambio, aunque el taller contempló momentos de interacción, las evaluaciones señalaron el interés de los participantes por contar con más tiempo para compartir con colegas y profundizar en la reflexión conjunta. Además, no todos los participantes completaron la totalidad de las actividades

propuestas, y algunos entregaron narrativas incompletas, lo que sugiere niveles de participación desiguales y, en ciertos casos, una reflexión más superficial.

Estas limitaciones no solo señalan los márgenes y retos que enfrentó esta investigación, sino que también revelan oportunidades valiosas para seguir explorando el fenómeno. La necesidad de contar con una caracterización contextual más profunda, de realizar un seguimiento longitudinal y de incorporar otros instrumentos permitiría comprender con mayor profundidad los efectos del taller en el desarrollo profesional de los participantes, aportando perspectivas más integrales y prolongadas en el tiempo. Estas consideraciones no se conciben como simples restricciones, sino como puntos de partida para delinear nuevas rutas de investigación que fortalezcan el vínculo entre identidad, experiencia y práctica docente, y que permitan desarrollar estrategias de DPD en el contexto educativo.

A partir de estas consideraciones, se vislumbran algunas futuras líneas de investigación que permitirían profundizar y ampliar el conocimiento generado. Una primera línea apunta a la construcción de trayectorias personalizadas de DPD que incorporen la reflexión sobre la experiencia y la identidad docente, con el fin de generar agencia en sus propios procesos de formación y desarrollo. Desde las narrativas, por ejemplo, podrían diseñarse dispositivos identitarios y preguntas reflexivas que orienten al profesorado en la construcción de su propia ruta de desarrollo.

Una segunda línea se orienta al estudio de los procesos de reflexión y construcción identitaria en distintos contextos. Dado que la transformación de la identidad es clave para la mejora de las prácticas, resulta necesario analizar cómo se generan y consolidan estos procesos, considerando la influencia de metodologías narrativas, comunidades de aprendizaje y prácticas de reflexión sistemática. Este análisis puede aportar herramientas teóricas y prácticas para fortalecer el vínculo entre la reflexión sobre la práctica, la transformación de creencias y el crecimiento profesional.

Finalmente, se abre una tercera línea enfocada en el papel de la tecnología y los entornos virtuales como espacios para el desarrollo profesional docente

(DPD). La experiencia del taller mostró que las TICCAD pueden personalizar y enriquecer el desarrollo profesional, pero es necesario investigar de manera más amplia cómo su diseño, implementación y evaluación pueden adaptarse a las distintas necesidades del profesorado, fomentando procesos reflexivos y colaborativos que incidan en la construcción de la identidad y en el mejoramiento de la práctica.

En conjunto, estas líneas no solo permitirían profundizar en el conocimiento del DPD, sino que también contribuirían a generar estrategias innovadoras y a orientar políticas educativas más sensibles a las realidades del profesorado. La presente investigación no solo evidenció cómo las experiencias de desarrollo profesional docente, visibilizadas a través de relatos personales y *Journey Plots*, inciden en la transformación de la identidad, sino que también subrayó la necesidad de replantear las estrategias formativas para que los docentes puedan construir sus trayectorias personalizadas de aprendizaje y de transformación de su identidad y su práctica profesional.

XIII. Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
<https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Agoff, C., & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(110), 309–338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Aguilar Nery, J. (2024). Políticas para el Nivel Medio Superior 2018-2024 y la agenda pendiente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 103, 1041–1053.
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051.
<https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alfonzo, I., & Avendaño, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 157–170.
- Alheit, P. (2013). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11–18.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII, 13–26.
- Arroyo, P., & Pérez, M. E. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. En A. Aguirre & A. Ramírez Martinell, *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (Primera Edición). Colección de Apuntes Académicos.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Badia, A., & Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), Article 1. <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/276>
- Bolivar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Briller, S. H., Meert, K. L., Schim, S. M., Thurston, C. S., & Kabel, A. (2008). Implementing a Triangulation Protocol in Bereavement Research: A Methodological Discussion. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 57(3), 245–260. <https://doi.org/10.2190/OM.57.3.b>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11(1), 53–81.
- Calvo, G. (2007). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 175–186). Siglo XXI Editores Argentina.
- Calvo, G. (2019). *Políticas del Sector Docente en los Sistemas Educativos de América Latina*. IIPE UNESCO. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Calvo%2C%20G%20%282019%29%20ESTADO%20DEL%20ARTE%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20a%20la%20pol%C3%ADtica.pdf>

- Camacho, S. (2022). Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver. En A. Aguirre & A. Ramírez Martinell, *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (Primera Edición). Colección de Apuntes Académicos.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Castaño Gaviria, R. A., & Guisao Gil, G. S. (2021). Investigación narrativa en perspectiva crítica: Reflexión metodológica. *Folios*, 55. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12344>
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC*, 3, 6–27.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Laertes. <https://books.google.co.ve/books?id=Rih3NQAACAAJ>
- COSFAC. (2025). *Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025–2030*.
<https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/Estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf>
- Cuevas, Y., & Inclán, C. (2021). Políticas Docentes en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 351–367.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
<https://webbsco.iberco.elogim.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=46290c27-fccd-44b8-aea1-d6a8fc09a319%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=233901&db=e000xww>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Díaz Barriga Arceo, F., & Coll, C. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- DOF. (2008). *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0
- DOF. (2017, enero 26). *Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados*. Obligados Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcqlclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/455854/Ley_Gral_Protec_Datos_Sujetos_Obligados_26-01-17.pdf
- Dussel, I. (2007). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 143–173). Siglo XXI Editores Argentina.
- Elías Hernández, J., & Ortiz, A. (2019). Formación Docente: Aportaciones para un Estado del Arte desde una Perspectiva Participativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 4, 75–90.
- Evangelista, R. (2015). La Práctica En Las Políticas Curriculares Iberoamericanas Para La Formación Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443–459.
- Farmer, T., Robinson, K., Elliott, S. J., & Eyles, J. (2006). Developing and Implementing a Triangulation Protocol for Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research*, 16(3), 377–394. <https://doi.org/10.1177/1049732305285708>
- Farrow, R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1906354>

Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 81, 657–667.

Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, 10(1).
<https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>

Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79–93.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217

García, C. M., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En *Identidad Profesional Docente* (pp. 45–56). Narcea.

Hernández, J., & González Ortiz, A. M. (2019). Formación Docente: Aportaciones para un Estado del Arte desde una Perspectiva Participativa. *Investigación Cualitativa*, 4, 75–90.

Huberman, M. (1989a). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362.
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)

Huberman, M. (1989b). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31–57.
<https://doi.org/10.1177/016146818909100107>

INAI. (s/f). *Guía práctica para ejercer el derecho a la protección de datos personales*.
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sistemas.cgever.gob.mx/2016/pdf/GuiaPracticaEjercerelDerecho.pdf>

INEE. (2013). *La Educación Media Superior en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>

- INEE. (2018). Educación media superior: Los desafíos. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 9. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Keck, C. S. (2015). Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention. *Innovación Educativa*, 15(67), 21–47.
- Keck, C. S., & Moreno, A. S. (2016). Una mirada a la formación docente desde ‘la experiencia’: Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 47, Article 47. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Kelchtermans, G. (2005). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. En C. Day & J. Sachs, *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). McGraw-Hill Education.
- Kelchtermans, G. (2013). Chapter 18 Who I am in how I Teach is the Message: Self-Understanding Vulnerability, and Reflection. En C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 19, pp. 379–401). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019021](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019021)
- Landín Miranda, Ma. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and Student Identities as Situated Cognitions. En M. Kompf & P. Denicolo, *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/anahuac-ebooks/detail.action?docID=1137793>
- Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Londoño Salazar, J. E. (2011). La investigación formativa en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 1–7.
- López-Goñi, I., & Goñi-Zabala, J. M. (2015). *Hacia un currículum guiado por las competencias: Propuesta para la acción*. Universidad Pública de Navarra.

- Lüdke, M. (2007). El trabajo y el saber del docente: Nuevos y viejos desafíos. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 187–207). Siglo XXI Editores Argentina.
- Mangione, G. R. J., & Kopp, E. (2025). Teacher to Move. Mapping the Changing Landscapes of Teacher Education. [Editorial]. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21, I-X.
- Martínez, M., & de Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1–21.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-008)
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 1, No 2 (2000): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089>
- MEJOREDU. (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf>
- MEJOREDU. (2023). *Las y los docentes de educación media superior: Características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*.
- MEJOREDU. (2025). *Programas de formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2028*. <https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua/educacion-media-superior/programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-ems>
- Mendieta Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C. (2010b). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 15, 583–597.

- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (2023, febrero 20). *Identidad Docente y Teoría Dialógica del Self [Seminario Doctoral]*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana.
- Monereo, C., & Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49–62. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Morales Escobar, I. del R., & Taborda Caro, M. A. (2020). La investigación biográfico narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Moreno, T. (2013). Tendencias de formación. En P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier, *Procesos de formación, 2002-2011: Vol. I*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México : Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- OIE. (2010). *Metas educativas 2021 la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), Article 2. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>
- Orellana López, D. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2007). Entornos virtuales: Nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 6–24.
- Patton, M. (1990). Purposeful Sampling. En *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169–186).

- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Razo, A. (2024). El olvido de las preguntas que importan. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 103, 1021–1039.
- Rocha, C. J. T. D., & Malheiro, J. M. D. S. (2019). Narrativas Identitarias en Experiencia de Transformación y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 986–1000.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.11836>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. D. MacIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. ed, pp. 732–755). Routledge.
- Sala-Bubaré, A. (2018, abril 16). *Journey Plot: Guide to use it in research education*. researcher-identity. <https://www.researcher-identity.com/single-post/2018/04/16/journey-plot-guide-to-use-it-in-research-education>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Saura, G., & Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: Discursos, tecnologías políticas neoliberales y subbetivación. En H. Monarca & B. Thoilliez, *La profesionalización docente: Debates y propuestas*. Síntesis.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Grupo Planeta.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Sage Publications.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer.

- Senado de la República. (2020). *Agenda Digital Educativa*.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- SEP. (2017). *Oferta Educativa Educación Media Superior*. gob.mx.
<http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- SEP. (2021). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf
- SEP. (2022). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)*.
[http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13415/1/images/MCCEMS%20general\(1\).pdf](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13415/1/images/MCCEMS%20general(1).pdf)
- Serpe, R. T., & Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. En S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- Souto-Gómez, A.-I., Rial-Sánchez, A.-F., & Talavera-Valverde, M.-A. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre Educación*, 38, 29–57. <https://doi.org/10.15581/004.38.29-57>
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 4, 284–297.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017, marzo 6). *¿Qué es la SEMS?*
http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Conferencia Regional. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades, Brasil.

- Tejeda, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En *Identidad Profesional Docente* (pp. 75–94). Narcea.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: Four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86–98.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). *Docente. Documento de Eje*. SITEAL.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_docentes_20190619.pdf
- Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: Entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5–14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*.
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4626640>
- Vega, J. F. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73–99.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE UNESCO.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-docentes>
- Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. M. (2021). Approaching Teaching as a Complex Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 231–242.
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181>

Zorrilla, J. F. (2022). Devenir histórico de la Educación Media Superior. En A. Aguirre & A. Ramírez Martinell, *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (Primera Edición). Colección de Apuntes Académicos

XIV. Anexos

Anexo 1: Secuencias didácticas

Sesión 1				
Finalidad de la sesión:	-Explicar el concepto de la identidad docente, sus contenidos y sus implicaciones en la práctica			
Momento de la secuencia	Actividad de instrucción	Recursos	Evidencia a desarrollar	Tiempo
Bienvenida	Dar la bienvenida al taller Presentación del facilitador Explicar que es parte de una investigación Mostrar los objetivos formativos y de investigación Presentar un consentimiento informado Presentar los contenidos y a grandes rasgos las actividades y distribución de tiempos Presentar la plataforma y los recursos con los que se van a trabajar	PPT Consentimiento informado (Google Forms) Plataforma/Padlet		15 min 4:45pm

Momento de la secuencia	Actividad de instrucción	Recursos	Evidencia a desarrollar	Tiempo
Inicio	Rompehielos: Realizar el quiz: ¿Qué villano de Disney eres según tu estilo docente?	<u>Test</u>	Resultados del test	10 min 4:55pm
	Presentación: Aprovechar el quiz para crear confianza en el grupo y presentarse. Agrupar a los miembros del grupo de acuerdo con el villano que resulto del quiz para que se presenten y discutan respecto a los resultados	Resultados del test Break out rooms		20 min 5:15pm
	Presentación: - Nombre - Institución en la que labora - Materia(s) que imparte Discusión respecto al quiz: ¿Cuál fue mi primera reacción? ¿Con qué elemento de la descripción estoy de acuerdo? ¿Con cuál no estoy de acuerdo? ¿Alguna vez me había puesto a pensar en qué elementos caracterizan mi práctica?	Break out rooms Padlet	Tarjeta de presentación por grupo	
	Presentar al equipo, sus integrantes y las principales características	Tarjeta de presentación		
	Reflexionar que existen ciertos elementos que caracterizan nuestra práctica y que están relacionadas con nuestras creencias y formas de actuar → Introducir el concepto de Identidad docente			5 min 5:30pm

Momento de la secuencia	Actividad de instrucción	Recursos	Evidencia a desarrollar	Tiempo
Desarrollo	Presentar la definición de identidad docente, sus contenidos e implicaciones para la práctica	PPT		
	Caracterizar la ID a través de las preguntas guías: • Motivaciones: ¿Por qué soy docente? ¿Qué me mueve? ¿Qué me genera? • Roles: ¿Con qué perfiles o funciones de mi contexto me identifico y por qué? • Conocimientos: ¿Qué conocimientos de pedagogía, psicología, didáctica y tecnopedagogía son más importantes para mi y por qué? • Prácticas: ¿Cuáles son los conocimientos prácticos más valiosos? ¿Qué hago siempre? ¿Qué es lo que me funciona?	PPT Preguntas		15 min 5:45pm
	Reflexionar , de manera individual, sobre los componentes de su ID a través de las preguntas	Preguntas Cuadernillo	Actividad 1	15 min 6:00pm
	Compartir con los compañeros de equipo los contenidos identificados	Break out rooms		15 min 6:15pm
	Caracterizar la identidad y redactar el resumen		Actividad 2	10 min 6:25pm
Cierre	Retomar la relevancia de la ID para la práctica			5 min
	Tarea continuar reflexionado sobre los componentes de ID		Actividad 2 cuadernillo	

Sesión 2				
Finalidad de la sesión:	-Reflexionar sobre las experiencias de DPD que hayan contribuido a construir la identidad -Construir el journey plot			
Momento de la secuencia	Actividad de instrucción	Recursos	Evidencia a desarrollar	Tiempo
Inicio	Retomar las descripciones de su identidad docente Explicar los objetivos de la sesión	Actividad 2 cuadernillo		5 min
	Explicar que la ID se va construyendo con el tiempo a través de la experiencia, reflexión y aprendizajes y que estas experiencias se materializan en eventos.	PPT		15 min
Desarrollo	Presentar la herramienta del journey plot, hablar de sus características y utilidad. Explicar las etapas del ciclo docente de Huberman	PPT		4:50pm
	Reflexionar , de manera individual, sobre eventos que han marcado su vida docente.	Cuadernillo	Actividad 3	25 min 5:10pm
	Compartir los eventos identificados los colegas. Asegurarse que sean eventos que hayan cambiado algo y hayan provocado un aprendizaje	Break out rooms		15 min 5:30pm
	Construir el journey plot individual	Cuadernillo	Actividad 4	25 min 5:50pm
	Compartir el journey plot con los colegas. Rutina de pensamiento: Think, pair and share	Break out rooms		15 min 6:10pm
	Presentar el relato personal, las fases para construirlo y las preguntas guía. Mostrar el ejemplo	PPT Ejemplo		20 min 6:30pm
Cierre	Retomar la relevancia de la reflexión y la utilidad de estos instrumentos			
	Tarea: construir el relato a partir del journey plot y las preguntas guía	Cuadernillo	Actividad 5	

Sesión 3

Finalidad de la sesión:	-Compartir los relatos con colegas -Reflexionar sobre los aprendizajes del taller y las implicaciones que puede tener la reflexión sobre la ID en la práctica			
Momento de la secuencia	Actividad de instrucción	Recursos	Evidencia a desarrollar	Tiempo
Inicio	Retomar los objetivos del taller y el trabajo previamente realizado			10 min 4:40pm
Desarrollo	Compartir con pares los relatos para recibir retroalimentación de los colegas (Paso 5 y 6 Díaz Barriga y Coll, 2021) Preguntas guía: -Al escuchar tu relato, me queda clara la relevancia de los eventos que narras. Puedo identificar qué contenido(s) de tu ID estuvieron en juego en cada evento	Break out rooms		40 min 5:20pm
	A partir de la retroalimentación, construir el relato final y compartir el cuadernillo terminado	Cuadernillo	Actividad 6	30 min 5:50pm
Cierre	En equipos pequeños, compartir con los colegas los aprendizajes obtenidos del taller relacionados con la ID y el DPD. Rutina de pensamiento: Antes pensaba... Ahora pienso.	Padlet Break out rooms	Publicación en Padlet	20 min 6:10pm
	Sintetizar los aprendizajes y sugerencias reportadas	PPT		10 min 6:20pm
	Realizar el cierre del taller Agradecer la participación Invitar a la etapa de profundización a través de entrevistas en caso de ser necesario	Formulario de evaluación		10 min 6:30pm

Anexo 2: Cuadernillo de actividades

Caminos Identitarios en EMS **¿Por qué hago lo que hago y dónde lo aprendí?** **Cuadernillo de trabajo**

Estimadx docente:

Este documento pretende ser una guía para la construcción de las narrativas que llevaremos a cabo durante el taller. Cuenta con una serie de indicaciones, ejemplos, preguntas y pautas que tienen como fin guiarte en el proceso de reflexión sobre tu identidad y práctica docente. El documento está dividido en tres apartados, el primero relacionado con la caracterización de tu identidad docente (ID), el segundo la construcción de un journey plot que te ayudará a identificar experiencias significativas y el tercero la escritura de un relato para profundizar sobre esas experiencias. Al final del taller entregarás este documento con tus narrativas terminadas.

Para comenzar es importante recordar cuáles son los objetivos del taller y de la investigación del que este es parte:

- **Objetivo del taller:** Reflexionar respecto a la identidad docente, sus implicaciones en la práctica y las experiencias que ayudaron a construirla.
- **Objetivo de investigación:** Explicar las experiencias de DPD que llevan a la construcción de la ID en NMS.

De antemano agradecemos tu participación e interés por este taller

Datos de Identificación:

Este cuadernillo pertenece a:

Nombre completo:	
Correo de contacto:	
Profesión:	
Estado:	
Institución en la que labora:	
Asignatura(s) que imparte:	
Años de experiencia docente:	
Años de experiencia en el nivel medio superior:	

Caracterización de la identidad docente (ID) (Sesión 1)

Introducción: Como recordarás, la ID se conforma por una serie de **contenidos** tanto internos como externos, que caracterizan tu práctica y que pueden ir cambiando a lo largo del tiempo. Los contenidos que revisamos durante el taller son:

- **Motivaciones:** se refiere a esas causas últimas, lo que nos mueve para ejercer esta profesión. También se relaciona con los sentimientos que nos genera ejercer la docencia.
- **Roles:** entendido como los perfiles o funciones que el contexto en el que nos desarrollamos establece como lo que “debe de ser” un maestro. Lo que incorporamos a nuestra identidad es lo que nos hace sentido o aquello con lo que nos identificamos de ese “deber ser”.
- **Conocimientos:** los conocimientos pedagógicos, psicológicos, didácticos, tecnológicos, etc. necesarios para ejercer la docencia.
- **Prácticas:** conocimientos más “prácticos” que me ayudan a actuar ante las situaciones de clase. Eso que si funciona, lo que siempre hago.

Actividad 1:

Instrucciones: A partir de estos contenidos, a continuación, se te presentan una serie de preguntas para ayudarte a reflexionar sobre cada uno de ellos, tómate un momento para reflexionar y trata de responder a las preguntas con el mayor detalle posible. Después escribe una lista de los contenidos que caracterizan tu identidad, agrega a cada lista tantos como quieras.

Preguntas guía:

- **Motivaciones:** ¿Por qué soy docente? ¿Qué me mueve? ¿Qué sentimientos me genera?
- **Roles:** ¿Con qué perfiles o funciones de mi contexto me identifico y por qué?
- **Conocimientos:** ¿Qué conocimientos de pedagogía, psicología, didáctica, tecnopedagogía? etc. son más importantes para mí y por qué?
- **Prácticas:** ¿Cuáles son los conocimientos prácticos más valiosos? ¿Qué hago siempre? ¿Qué es lo que me funciona?

<u>Mi identidad se caracteriza por los siguientes contenidos:</u>			
<u>Motivaciones</u>	<u>Roles</u>	<u>Conocimientos</u>	<u>Prácticas</u>

Actividad 2:

Instrucciones: Después de reflexionar sobre estos contenidos trata de caracterizar tu identidad en un párrafo o en frases (puedes tomar como ejemplo la forma en la que se presentan los resultados del test del villano de Disney). Un pequeño texto que para ti resuma tu identidad como docente. Escríbelo en el recuadro a continuación:

<u>Mi identidad docente es:</u>

Mi experiencia docente (Sesión 2)

A lo largo de nuestra experiencia docente hemos vivido eventos que nos han marcado de una forma u otra. Que han sido significativos y de los cuales hemos aprendido, tal vez un grupo en particular, un compañero, un jefe, algo que sucedió en la institución o, incluso, algo personal. Recordar estos eventos e identificar qué nos enseñaron es también una forma de entender cómo se ha ido construyendo y reconstruyendo nuestra identidad docente.

Piensa en esos eventos que han marcado tu vida como docente, pueden ser buenos o malos. Para ayudarte a identificarlos, puede servir recordar tu experiencia en etapas como lo plantea Huberman (1989). A continuación, se te muestra una tabla que puede servir para guiarte en esta actividad. En la primera columna se presentan los nombres de las etapas que plantea este autor. En la segunda algunas preguntas guía de lo que puede suceder en cada etapa. Por último, en la tercera columna eventos a manera ejemplo de la experiencia de un profesor. Más adelante encontrarás una tabla vacía para hacer el ejercicio.

Etapas	Preguntas guía	Evento(s)
El inicio de mi carrera (Primeros 3 años)	Piensa en los primeros años de tu carrera. ¿Cómo fueron? ¿Qué paso? ¿Qué aprendiste que mantienes a la fecha? ¿Qué no te esperabas?	• Ser asistente de cátedra de otro profesor • Mi primer semestre como docente
Estabilidad	Ese momento cuando sentiste “ya soy docente”. Cuando ya estabas cómodo(a) dando clases y consolidaste ciertos conocimientos.	• Dar asesorías a docentes • Mudarme y tener que dar clases en línea

	¿Qué elementos de la docencia consolidaste?	
Experimentación	¿Hubo algún momento en el que intentaste hacer cosas nuevas? ¿Qué paso? ¿Qué cambios hiciste? ¿Salieron bien?	
Crisis	¿Hubo algún momento en el que sentiste que tu estabilidad se tambaleó? ¿Qué paso?	• Pandemia • Clases híbridas • Generación 2023
Serenidad	Después de la tormenta, llega la calma. Una vez que superaste la crisis, ¿cómo se ve la calma? ¿Qué cosas nuevas haces? ¿Qué dejaste de hacer?	• Generación 2022
Desenganche	¿Has experimentado algo de desencanto por la labor? ¿Sientes que “ya no es como antes”? ¿Sientes que tu ciclo está por terminarse?	

Actividad 3:

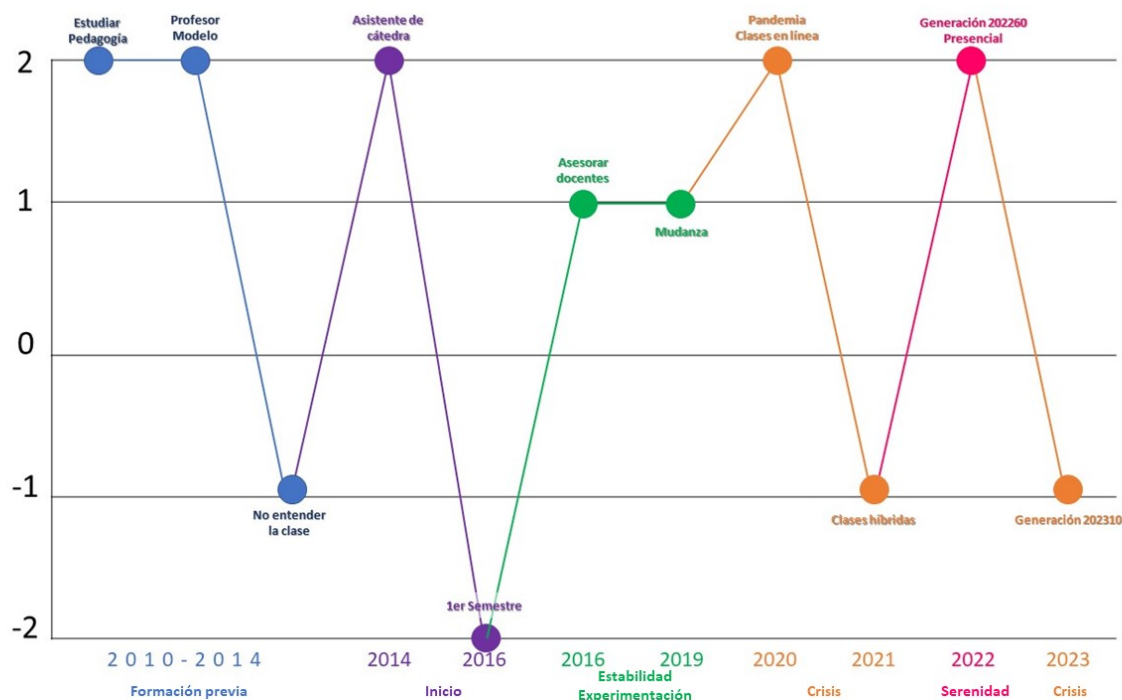
Realiza la lista de tus eventos, si te sirve puedes ayudarte de las etapas de Huberman (1989), también puedes inventar tus propias etapas o simplemente enlistar eventos importantes en tu experiencia docente. A continuación, se te presenta la tabla anterior vacía, pero recuerda que puedes modificarla como mejor te convenga:

Etapas	Preguntas guía	Evento(s)
El inicio de mi carrera (Primeros 3 años)	Piensa en los primeros años de tu carrera. ¿Cómo fueron? ¿Qué paso? ¿Qué aprendiste que mantienes a la fecha? ¿Qué no te esperabas?	•
Estabilidad	Ese momento cuando sentiste “ya soy docente”. Cuando ya estabas cómodo(a) dando clases y consolidaste ciertos conocimientos. ¿Qué elementos de la docencia consolidaste?	•
Experimentación	¿Hubo algún momento en el que intentaste hacer cosas nuevas? ¿Qué paso? ¿Qué cambios hiciste?	•

	¿Salieron bien?	
Crisis	¿Hubo algún momento en el que sentiste que tu estabilidad se tambaleó? ¿Qué pasó?	•
Serenidad	Después de la tormenta, llega la calma. Una vez que superaste la crisis, ¿cómo se ve la calma? ¿Qué cosas nuevas haces? ¿Qué dejaste de hacer?	•
Desenganche	¿Has experimentado algo de desencanto por la labor? ¿Sientes que “ya no es como antes”? ¿Sientes que tu ciclo está por terminarse?	•

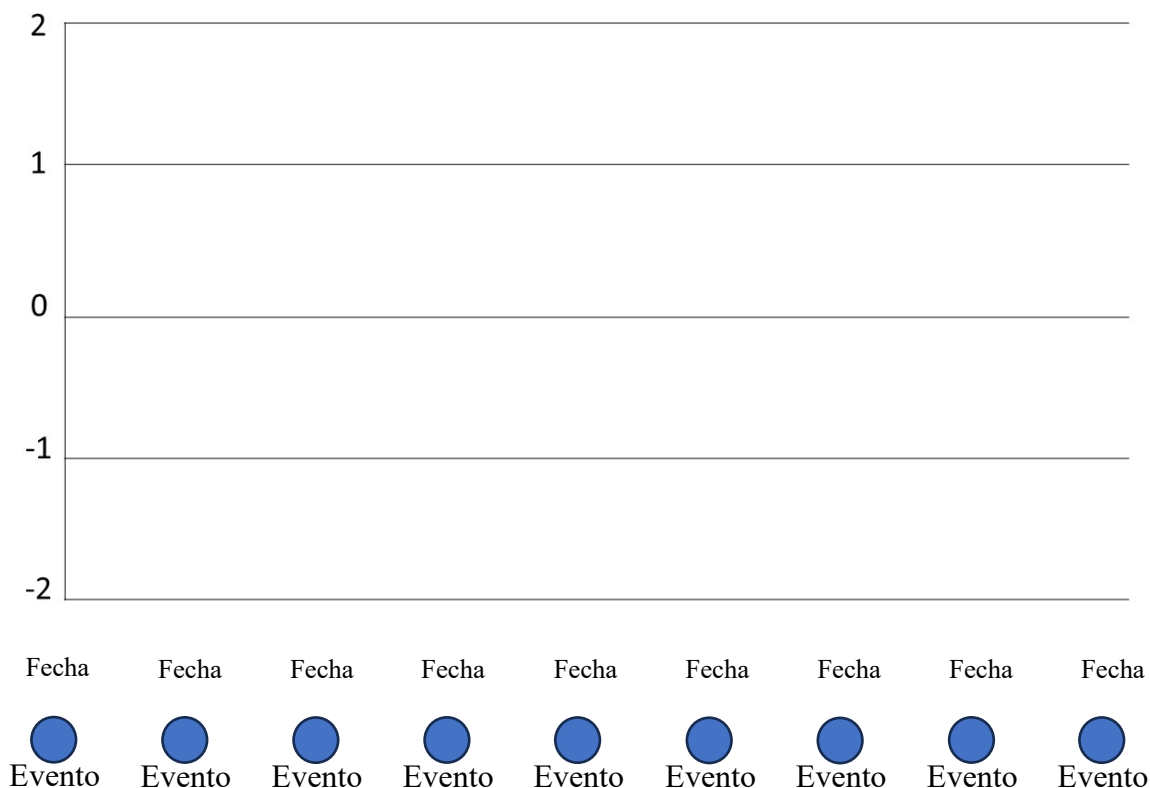
Mi Journey Plot

El journey plot es herramienta que permite reflexionar sobre momentos relevantes y plasmarlos gráficamente a través del tiempo. Se construye a partir de una gráfica donde el eje de las “X” representa el tiempo y el eje de las “Y” la intensidad del impacto que tuvo el evento. A continuación, se te presenta un ejemplo:



Actividad 4:

A partir de los eventos que identificaste y la caracterización que hiciste de tu identidad construye tu journey plot. Para ello, acomoda los eventos de la actividad anterior cronológicamente y marca el impacto que tuvieron en tu identidad. El impacto se mide en una escala del -2 al 2. Donde el 2 es un impacto muy positivo y el -2 muy negativo. Ve el ejemplo para que te puedas dar una idea de cómo construirlo. Para la línea del tiempo, toma como punto de partida el momento en el que iniciaste como profesor en el nivel medio superior hasta la actualidad. Puedes usar la gráfica siguiente como plantilla o diseñar la propia en el formato que más te convenga. En la parte inferior de la gráfica vas a encontrar cuadros de texto y círculos que puedes arrastrar para acomodar en la gráfica. Si necesitas más cuadros de texto o eventos, puedes copiar y pegar



Relato personal (Sesión 3)

El siguiente paso para la construcción de narrativas es desarrollar un **relato personal** que, como vimos en el taller, es una narración que busca promover la introspección y la reflexión para interpretar hechos significativos. En este caso, nos permitirá profundizar y comprender cómo fueron las experiencias que reportaste en el Journey Plot y cómo fueron configurando tu identidad.

A continuación, se te presenta el relato que parte del journey plot que sirvió como ejemplo para la actividad anterior.

Ejemplo:

*Este relato narra algunos de los eventos más significativos de mi experiencia docente. Inicia con mi formación profesional como pedagoga, que, si bien no forma parte como tal de mi experiencia docente, me parece que es importante resaltar esta parte de mi vida pues los aprendizajes obtenidos son las bases de muchas de las características de mi práctica docente. Estudiar pedagogía, obviamente me dio conocimientos teóricos amplios respecto a la didáctica, a la evaluación y a todos esos componentes del proceso educativo, me permitió entender el proceso educativo de una manera más amplia. Siento que aquí están las raíces de mis **conocimientos sobre la docencia**.*

*Durante este proceso formativo tuve varios profesores modelo de los que aprendí mucho, no solo sobre las materias que impartían, sino pequeños detalles que hoy he incorporado en mi práctica como la **manera de retroalimentar** un trabajo o simples detalles como dejar un recado de “gracias” en alguna entrega, entre otras pequeñas prácticas que he adoptado en mi forma de dar clases.*

*Otro evento importante también durante mi formación, que en su momento no sabía que iba a ser relevante, es que cuando yo tomé la materia de currículum (la asignatura que ahora imparto) no entendí nada. Fue una materia que me costó mucho trabajo, tiempo después cuando me dijeron que si quería dar la materia, una de las condiciones que me puse a mí misma fue que mis alumnas no iban a pasar esa incertidumbre que pasé yo al cruzar la materia. Eso me ha motivado a ir buscando **diferentes estrategias** y estar muy pendiente de los conceptos que no quedan claros para buscar explicarlos de distintas maneras. Lo cual está muy relacionado con **mi didáctica**.*

*Mi experiencia docente empieza propiamente como asistente de cátedra, este fue un momento muy bueno, porque me permitió posicionarme del otro lado del salón, desde el lado docente, pero tras bambalinas la responsabilidad no era completamente mía. A mí no me iban a pedir cuentas respecto de lo que pasará en clase. Sin embargo, ya tenía **que preparar algunos materiales**, ya tenía que dar algunas clases, me tuve que enfrentar a lo que significa sentarse a calificar toda una tarde y subir calificaciones, es decir, la parte administrativa de la que uno no sabe hasta que lo hace.*

Fue como un ensayo general de ser docente, pero sin el peso de **la responsabilidad** lo cual cambió bastante cuando me asignaron la materia y me tocó a mí lidiar con el peso de esa responsabilidad. Recuerdo que fue un semestre muy estresante porque me tomaba mucho tiempo **preparar las clases**. Primero tenía terminar de comprender los conceptos y después enfrentarme al “cómo lo enseño”. Recuerdo que fueron momentos muy angustiosos, cuando daba clase un lunes y no sabía que iba a pasar en la clase del miércoles, eso me generaba mucho estrés.

Fue un semestre complicado, pero con el tiempo fui perfeccionando **mis estrategias y mis materiales**. A la par que iba ganando experiencia en la docencia, empecé a trabajar en un colegio, donde parte de mis funciones era dar asesorías sobre tecnología a docentes. Lo cual implicaba una responsabilidad moral para mí. ¿Cómo iba a dar recomendaciones didácticas y tecnológicas si yo no lo hacía primero? Esto me llevó a una etapa de experimentación, para probar distintas herramientas y después poder dar recomendaciones. Lo que también me llevó a **generar nuevas dinámicas de clase**. Fue un momento rico para ambos procesos porque aprendí sobre nuevas herramientas para poder asesorar a los docentes que estaban a mi cargo y al mismo tiempo iba **innovando** en mi práctica docente.

Tiempo después me tuve que mudar por lo que tuve que terminar ese semestre en línea, lo que también me hizo **ajustar mis prácticas** e ir modificando ciertas cosas especialmente relacionadas con la **retroalimentación** y con el **seguimiento**. Además, tenía un poco de culpa por haber dejado a mis alumnas, por lo que me esforcé el doble por tratar de **estar cerca** desde a la distancia.

Lo que no sabía es que iba a ser un ensayo porque al poco tiempo llegó la pandemia. Así que mis pininos de clases en línea se convirtieron en el pan de cada día para el mundo entero. Dar clases en línea fue una gran experiencia para mí porque me permitió terminar de perfeccionar lo que había empezado a construir. Diseñé muchos más materiales, sistematicé procesos, me esforcé por dar retroalimentación mucho más profunda y precisa. Además de tener todo montado y organizado en una plataforma. Se ajustaron muchos elementos relacionados con la **didáctica, la evaluación y la organización**.

Al terminar la pandemia fue el regreso a las clases híbridas y este sí fue un proceso complicado, porque lo híbrido fue al revés para mí. Por cuestiones de salud, yo estaba en casa y los alumnos estaban en el salón. Ahí sí la **tecnología no cooperaba**, era muy difícil interactuar con los alumnos porque no los veía, a mí me proyectaban en el pizarrón, ellos me veían a mí como si fuera una conferencia, pero yo **los sentía lejanos**, para mí esa distancia sí fue una barrera que me frustraba mucho.

Después volvimos 100% a la presencialidad y fue cuando se juntaron lo mejor de los dos mundos porque todo eso que aprendí, todos esos **materiales que desarrollé, todas esas herramientas**, se convirtieron en un gran apoyo y esto me

permitió dar la clase con **mucha más soltura**, con mucha más **seguridad**. Ahora puedo manejar mejor los tiempos de clase para trabajar con los alumnos, para retroalimentar y construir juntos, porque la parte teórica ya está montada en una **plataforma** y esa es una gran **sensación de libertad**.

El último evento relevante es el que estoy viviendo actualmente, tengo un grupo que me está costando bastante trabajo, un grupo retador que me está haciendo **cuestionarme** muchas cosas sobre cómo evalúo, sobre mis estrategias y actividades. Por un lado, me obliga a cambiar e innovar, lo cual es bueno. Pero la dinámica de clase es complicada y eso me **genera estrés y desgaste** a nivel personal, ya no tanto didáctico. Tal vez en este cuestionamiento constante salgan cosas nuevas que lleven a **mejorar mis estrategias**. Pero por el momento está resultando un momento complicado en mi trayectoria docente.

Actividad 5:

El objetivo de esta actividad es realizar el primer borrador de tu relato personal, consiste en contar la historia de los eventos que reportaste en el journey plot. La intención es que puedas describir qué pasó en esas experiencias y cómo fueron construyendo tu identidad. Intenta relacionar cada evento con los contenidos (motivaciones, roles, conocimientos y prácticas) que ya identificaste caracterizan tu identidad. Escribe tu relato en este apartado:

***Nota:** Si quieres puedes narrar estos eventos en una nota de voz en tu celular y transcribirla usando algunas de estas herramientas.

- Pinpoint (en tu computadora): <https://journaliststudio.google.com/pinpoint>
- TranscribeMe (en tu celular): <https://www.transcribeme.app/mx/home>

Mi primer relato personal:

Actividad 6:

Una vez compartiste el relato con tus pares en el taller, realiza los ajustes que creas necesarios a tu narración. Recuerda que el objetivo es comprender qué pasó en las experiencias que identificaste como significativas y cómo estas modificaron tu identidad como docente. Coloca tu relato corregido en este apartado y sube tu cuadernillo terminado en el **formulario de evaluación**, si tienes problemas al cargarlo ahí, hay una sección para Padlet que hemos trabajado a lo largo del taller (<https://padlet.com/mdemateo/caminos-identitarios-en-ems-8osl4s9d3cu7b96w>).

Mi relato final:

¡Muchas gracias por tu participación en este taller y espero que los contenidos y las actividades hayan sido de utilidad para ti!

Anexo 3: Resultados del jueceo

Experto 1:

Datos de identificación del experto	
Nombre del experto:	Judith Virginia Gutiérrez Cuba
Institución:	Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico
Grado:	Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías
Profesión:	Profesora/Consultora educativa
Experiencia en desarrollo profesional docente/ identidad docente/ diseño tecnopedagógico:	
16 años de experiencia docente en educación superior en las modalidades presencial y en línea. Diseñadora instruccional y tecnopedagógica para cursos en línea en las plataformas: Blackboard, Moodle, Canvas, Classroom, Edmodo, ExeLearning Capacitadora en temas relacionados con la educación a profesores en servicio, desde el nivel preescolar hasta el superior. Supervisora instruccional	

Escala de evaluación de las secuencias didácticas

El instrumento muestra criterios para validar diferentes elementos sobre el diseño del taller a partir de una escala que va del 0 al 3.

Niveles de desempeño Criterios de evaluación	<u>3</u> Alto nivel de cumplimiento con el criterio	<u>2</u> Moderado nivel de cumplimiento con el criterio	<u>1</u> Bajo nivel de cumplimiento con el criterio	<u>0</u> No cumple con el criterio	Observaciones y sugerencias
Pertinencia: la estrategia seleccionada es pertinente para el logro de los objetivos de la investigación.	X				Tiene una secuencia de estrategias que se alinean con los objetivos establecidos
Relevancia: las herramientas abordadas son relevantes para la práctica docente en el NMS.	X				Excepto por Journey Plot considero que los participantes están familiarizados con las herramientas a utilizar, por lo que puede tener la ventaja de que el taller no sea difícil o pesado para ellos.
Objetivos: los objetivos, tanto formativos como de investigación,	X				Son objetivos claros y no son complicados, por lo

son claros y alcanzables.					que son alcanzables.
Metodología y actividades: las actividades seleccionadas son adecuadas para promover el aprendizaje, interés y participación de los docentes.		X			Siendo un taller para que los profesores se expresen, tendrían que haber más herramientas interactivas para “flexibilizar” el proceso, por lo que se esperaría que los Break out rooms sean actividades interactivas, porque veo mucho PPT.
Secuencia y estructura: el taller tiene un orden lógico que permite el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos.	X				Es muy clara la secuencia.
Aplicabilidad y transferencia: se promueve la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente en el aula.	X				La metodología puede ser que si, pero no estoy muy segura de que los aprendizajes se transfieran a la práctica docente, porque esto dependerá de los objetivos que tengan en sus asignaturas (estoy comentando sobre que se refiere a lo aprendido del contenido del curso)
Recursos y materiales: son pertinentes para cumplir con los objetivos de aprendizaje.	X				Para el objetivo del taller son pertinentes, pero sugeriría que integraran otras herramientas que pueden ser útiles para la expresión en otras formas, como los video-foros (flip, por ejemplo) para alguna actividad.

Escala de evaluación de instrumentos

El segundo instrumento está destinado a validar las actividades que se diseñaron para la construcción de las narrativas. Se pide asignar un puntaje para cada criterio (del 0 al 3) de acuerdo con las puntuaciones establecidas anteriormente

Instrumentos/ Actividades	Caracterización de ID	Journey Plot	Relato
	Caracterización de ID	Journey Plot	Relato
Criterios de evaluación			
Suficiencia: Las pautas bastan para lograr el objetivo de cada instrumento y construir los datos	3	3	3
Claridad en la redacción y adecuada a la población de estudio	3	3	3
Libres de sesgos de inducción a una respuesta esperada	3	3	3
Coherencia: Las pautas tienen relación y lógica interna con la finalidad de cada instrumento	3	3	3
Relevancia para el logro los objetivos de investigación	3	3	3
Pertinencia para encontrar información sobre los objetos de estudio	3	3	3
Observaciones y sugerencias	El ejemplo será muy útil para guiar a los participantes en la caracterización de su ID	Excelente herramienta para visualizar el proceso personal.	Es una buena estrategia que haya posibilidad de realizar ajustes a la narrativa y que el participante lo sepa, porque para quienes no han tenido esta oportunidad metacognitiva, será una buena experiencia de aprendizaje

Experto 2:

Datos de identificación del experto	
Nombre del experto:	Alma Salgado Ramírez
Institución:	Universidad de las Américas, Puebla.
Grado:	Doctora en Educación de las Ciencias Ingenierías y Tecnología
Profesión:	Docencia
Experiencia en desarrollo profesional docente/ identidad docente/ diseño tecnopedagógico:	
DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE. Ha laborado en distintas instituciones educativas coordinando y realizando actividades en las áreas de orientación educativa, consejería académica, gamificación, docencia. Ha sido docente a nivel medio-superior y superior durante más de 20 años. Es docente en la modalidad en línea. Desarrolla trabajo en diversos grupos de educación no formal. Imparte talleres para docentes para diversas instituciones educativas. Se desempeña también como consultora independiente en las áreas de consultoría educativa diseño, diseño de ambientes de aprendizaje, desarrollo docente, educación en valores, educación y tecnología y formación de agentes de pastoral.	

Escala de evaluación de las secuencias didácticas

El instrumento muestra criterios para validar diferentes elementos sobre el diseño del taller a partir de una escala que va del 0 al 3.

Niveles de desempeño Criterios de evaluación	3 Alto nivel de cumplimiento con el criterio	2 Moderado nivel de cumplimiento con el criterio	1 Bajo nivel de cumplimiento con el criterio	0 No cumple con el criterio	Observaciones y sugerencias
Pertinencia: la estrategia seleccionada es pertinente para el logro de los objetivos de la investigación.	X				
Relevancia: las herramientas abordadas son relevantes para la práctica docente en el NMS.	X				
Objetivos: los objetivos, tanto formativos como de investigación, son claros y alcanzables.	X				

Metodología y actividades: las actividades seleccionadas son adecuadas para promover el aprendizaje, interés y participación de los docentes.	X				
Secuencia y estructura: el taller tiene un orden lógico que permite el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos.	X				
Aplicabilidad y transferencia: se promueve la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente en el aula.	X				
Recursos y materiales: son pertinentes para cumplir con los objetivos de aprendizaje.	X				

Escala de evaluación de instrumentos

El segundo instrumento está destinado a validar las actividades que se diseñaron para la construcción de las narrativas. Se pide asignar un puntaje para cada criterio (del 0 al 3) de acuerdo con las puntuaciones establecidas anteriormente

Instrumentos/ Actividades	Caracterización de ID	Journey Plot	Relato
Criterios de evaluación			
Suficiencia: Las pautas bastan para lograr el objetivo de cada instrumento y construir los datos	3	3	3
Claridad en la redacción y adecuada a la población de estudio	3	2	2

Libres de sesgos de inducción a una respuesta esperada	3	3	3
Coherencia: Las pautas tienen relación y lógica interna con la finalidad de cada instrumento	3	3	3
Relevancia para el logro los objetivos de investigación	3	3	3
Pertinencia para encontrar información sobre los objetos de estudio	3	3	3
Observaciones y sugerencias		¿Habrá algún tipo de acompañamiento mientras lo están construyendo? (para resolver posibles, dudas, etc.)	

Anexo 4: Padlet del taller

Con la finalidad de generar un espacio virtual para compartir reflexiones y evidencias del taller, se diseñó un Padlet que está disponible en el siguiente link:

<https://padlet.com/mdemateo/caminos-identitarios-en-ems-8osl4s9d3cu7b96w>

Anexo 5: Invitación al taller

TALLER PARA DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

CAMINOS IDENTITARIOS

¿POR QUÉ HAGO LO QUE HAGO Y DÓNDE LO APRENDÍ?

- OBJETIVO: PROMOVER UN ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE
- GRATUITO
- EN ZOOM
- TOTAL: 6HRS

FECHAS:
24, 25 Y 26 DE OCTUBRE
DE 4:30 A 6:30PM (CDMX)

REGISTRO



<https://bit.ly/3FecIW5>

Más información:
macarenademateo@gmail.com





Revista Aula

16 de octubre · 🌐

...

#Difusión | ¿Te gustaría mejorar tu práctica profesional como docente de nivel medio superior? Este taller 🙌 es para ti.

¡Totalmente gratuito y enriquecedor!

📄 Regístrate aquí: <https://acortar.link/K9piSu>

📅 Fecha límite 21 de octubre

TALLER PARA DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

CAMINOS IDENTITARIOS

¿POR QUÉ HAGO LO QUE HAGO Y DÓNDE LO APRENDÍ?

- OBJETIVO: PROMOVER UN ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

FECHAS:

24, 25 Y 26 DE OCTUBRE

DE 4:30 A 6:30PM (CDMX)

- GRATUITO

- EN ZOOM

- TOTAL: 6HRS

REGISTRO



<https://bit.ly/3FecIW5>

Más información:

macarenademateo@gmail.com



Tú, Miriam y 3 personas más

15 veces compartido



Me gusta



Comentar



Compartir



Escribe un comentario...



Anexo 6: Poster Seminario Interinstitucional



 **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**

 **UASLP**
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

 **UAGro**

 **DOCTORADO**

 **ΨE**
Psicología y Educación

MODALIDAD: VIRTUAL
Periodo: Semestral
primer jueves de cada mes (2 horas por sesión)

"SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL FORMACIÓN Y EVALUACIÓN EN TICCAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA"

PROPÓSITO: Reflexionar sobre los usos de las TICCAD en la práctica docente universitaria mediante la concientización y sensibilización de las interacciones digitales así como la socialización de experiencias interinstitucionales para promover su integración en las acciones de formación y evaluación universitaria.

DIRIGIDO: Docentes de educación superior, media superior, docentes en formación, responsables de formación docente continua en IES.

Inicio: **FEBRERO, 2024**
Término: **JULIO 2024**



INSCRIPCIONES

Inscripciones: <https://forms.gle/sPLPHtREAB85T2Ku7>
Informes: interinstitucionalseminario@gmail.com

Poster de la sesión



EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERINSTITUCIONAL TICCAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA TE DA LA MÁS CORDIAL BIENVENIDA A LA PRIMERA SESIÓN DEL SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL FORMACIÓN Y EVALUACIÓN EN TICCAD PARA LA DOCENCIA CON EL TEMA:

Caminos IdenTICtarios: Identidad y desarrollo profesional docente a través de las TICCAD.

Imparte: Doctoranda Macarena de Mateo Gordíez



LINK CANAL YOUTUBE

Universidad Iberoamericana Ciudad de México
¡LES ESPERAMOS!

Fecha: jueves 15 de Febrero de 2024
Hora: 9:00 a.m.
Vía Zoom para participantes registrados en el seminario
presentación asíncronas vía YouTube
@seminariointerinstitucional

Anexo 7: Video del segundo taller

<https://youtu.be/1bmSqO-RVE?si=r9i4TFrZoDEJsri5>